

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u
dětí předškolního věku

Usage of aids for development of auditory perception in speech therapy
intervention for preschool age

Martina Kohoutová

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 19.4.2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Miroslavě Kotkové za odborné vedení, čas strávený konzultacemi a cenné rady při zpracování této práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Karle Kaprové, zástupkyni ředitelky MŠ pro zrakově postižené a vady řeči, která mi umožnila ve škole provést výzkumné šetření. Poděkování patří také školské logopedce paní Mgr. Haně Vitoušové a všem respondentům, kteří se na výzkumném šetření ochotně podíleli.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá využívanými pomůckami pro rozvoj sluchového vnímání u dětí předškolního věku. Teoretická část charakterizuje pojmy jako předškolní věk, narušenou komunikační schopnost, logopedickou intervenci a logopedické pomůcky. Cílem kvalitativního výzkumného šetření, zaměřeného na pedagogy mateřských škol, je zjistit, jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání jsou v současnosti u předškolních dětí nejvyužívanější. V rámci výzkumného šetření byly použity metody dotazníku, pozorování a nestrukturovaného rozhovoru.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dyslalie, dysfázie, logopedická intervence, logopedické pomůcky, narušená komunikační schopnost, předškolní věk, sluchové vnímání

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on usage of aids for development of auditory perception in preschool age. Theoretical part defines terms as preschool age, disrupted communication skills, speech therapy intervention and speech therapy aids. The goal of the qualitative research, which is focused on the teachers in nursery school, is to find out, which tools for development of auditory perception are use the most at this time. For this research following methods were chosen: surveys, observation and unstructured interview.

KEYWORDS

Auditory perception, disrupted communication skills, dyslalia, dysphasia, preschool age, speech therapy intervention, speech therapy aids

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Charakteristika předškolního věku.....	8
2.1 Vnímání a smyslové poznávání	8
2.1.1 Sluchové vnímání a jeho rozvoj	9
2.2 Vývoj řeči	11
2.2.1 Fylogenetický vývoj řeči	11
2.2.2 Ontogenetický vývoj řeči.....	12
2.2.3 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin	13
2.3 Socializace	15
2.3.1 Předškolní vzdělávání, mateřská škola	15
3 Narušená komunikační schopnost	17
3.1 Narušený vývoj řeči	18
3.1.1 Opožděný vývoj řeči.....	18
3.1.2 Vývojová dysfázie	18
3.2 Dyslalie	20
4 Logopedická intervence	24
4.1 Logopedická diagnostika	24
4.2 Logopedická terapie.....	25
4.3 Logopedická prevence	26
4.4 Logopedické pomůcky využívané v logopedické intervenci.....	26
4.4.1 Logopedické pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání.....	28
5 Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku	32
5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	32
5.2 Interpretace výzkumného šetření	32

5.2.1	Dotazník pro pedagogy MŠ speciální.....	33
5.2.2	Dotazník pro pedagogy MŠ běžného typu	42
5.2.3	Srovnání výsledků výzkumného šetření	52
5.2.4	Analýza zúčastněného pozorování a nestrukturovaného rozhovoru	56
5.3	Dílčí závěr a doporučení pro praxi	59
6	Závěr.....	61
7	Seznam použitých informačních zdrojů.....	63
8	Seznam příloh.....	67
	Příloha 1 - Dotazník pro pedagogy speciálních MŠ	68
	Příloha 2 – Dotazník pro pedagogy MŠ běžného typu	72
	Příloha 3 – Pozorovací arch	76

1 Úvod

Sluchové vnímání je jedním ze zásadních předpokladů pro správný vývoj řeči, proto je jeho rozvoj v předškolním období klíčový. Vliv na rozvoj sluchového vnímání má primárně rodina a pedagogové mateřských škol. Využitím různých pomůcek a jejich obměňováním lze docílit zvýšeného zájmu dětí o spolupráci. Důležité je tuto oblast rozvíjet u všech dětí, i bez sluchového postižení. A právě na rozvoj sluchového vnímání u slyšících dětí se tato práce zaměřuje.

Hlavním cílem bakalářské práce je analýza využívaných pomůcek k rozvoji sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku. Dílčí cíle se zaměřují na zmapování nejpoužívanějších pomůcek v současné době, jejich dostupnost na trhu a na odlišnost pomůcek využívaných ve speciálních mateřských školách a mateřských školách běžného typu.

Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Druhá kapitola teoretické části je věnována charakteristice předškolního věku, především oblasti vnímání, vývoje řeči a socializace v rodině a mateřské škole. Třetí kapitola se zabývá narušenou komunikační schopností. Nejvíce je věnována pozornost konkrétním poruchám řeči – vývojové dysfázii a dyslalii, které se v předškolním věku vyskytují nejčastěji. Čtvrtá kapitola je věnována logopedické intervenci, jež charakterizuje logopedickou činnost. Popsány jsou všechny tři úrovně, mezi které patří logopedická diagnostika, logopedická terapie a logopedická prevence.

Poslední, pátá kapitola představuje praktickou část, která analyzuje pomůcky využívané k rozvoji sluchového vnímání u předškolních dětí. Nejprve jsou představeny stanovené cíle a metodologie kvalitativního výzkumného šetření. Dále je vypracována analýza dat, získaných metodou dotazníku, nestrukturovaného rozhovoru a pozorování, jejich srovnání a závěrečné vyhodnocení.

2 Charakteristika předškolního věku

Předškolním věkem chápeme převážně období třetího až šestého roku dítěte. Někteří autoři za předškolní věk považují celé období od narození až po nástup do školy. Předškolní období není pouze přípravou na školu, ale přípravou na celý budoucí život ve společnosti. Vývojově se jedná o nejzajímavější období člověka.

Předškolní věk by se dal nazvat obdobím hry, protože právě herní aktivitou se dítě projevuje nejvíce. Hry mohou být kolektivní, intelektuální, senzomotorické, instinktivní a nejčastěji jsou spojeny s pohybem. Během hry dáváme dítěti možnost se projevit tím, co ho baví, v čem je dobré. Proto by měla být hra častou a spontánní aktivitou. Kromě hry je pro předškoláky typický zájem o pohádky a fantazie. Z hlediska motoriky se zdokonaluje pohybová koordinace. Dítě je schopno se samo oblékat a svlékat, pečovat o svoji hygienu, napodobovat pohybovou aktivitu dospělých a vrstevníků, celkově je hbitější. Rozvoj jemné motoriky je ukončen až okolo sedmého roku. Dítě si hraje s korálky, kostkami, plastelínou, napodobuje tvary, zapojuje zejména hmat. S jemnou motorikou se rozvíjí také kresba. Dále dochází k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, bez které se dítě neobejde při nácvičce čtení a psaní ve školním období. Prostorové vnímání ještě není dokonalé, vnímání času je nepřesné. (Matějček, 2005; Šulová, 2010)

Klenková, Kolbábková (2015) popisují u předškoláka tělesný vývoj, vývoj poznávacích procesů a školní zralost. Pohyby dítěte jsou vědomé, účelnější, rozvíjí se jemná motorika a dítě je schopno zvládat prvky sebeobsluhy. Dochází k rozvoji všech poznávacích procesů – vnímání (sluchové, zrakové, chuťové, hmatové, čichové), paměť (převažuje paměť mechanická), fantazie (během hry, každodenních situací), myšlení, chápání prostoru a času (vyjádřeno kresbou, hrou, vyprávěním). Školní zralostí rozumíme soubor požadavků, které musí dítě před zahájením školní docházky zvládnout. Pokud dítě není schopno zvládnout požadavky v tělesné, psychické i sociální oblasti, může psycholog doporučit odklad školní docházky.

2.1 Vnímání a smyslové poznávání

„Vnímání slouží k percepci a následnému kognitivnímu zpracování podnětů, které člověk rozlišuje a rozpoznává, což mu umožňuje základní orientaci v aktuálních podmínkách.“
(Vágnerová, M. 2016, s. 63)

Percepce neboli proces, díky kterému člověk získává pomocí smyslů informace o okolním světě, by se dala chápat jako jistý způsob komunikace. Získané poznatky ovlivňují chování člověka – řídí se jimi a následně podle nich jedná. Vnímání tedy můžeme chápat jako individuální způsob porozumění skutečnosti. Čačka (1994) vymezil tři stadia dětského vnímání: stadium předmětů, stadium činností a stadium vztahů. V poslední stadiu začíná dítě chápat pointu výjevu, probíhajících událostí apod. Autor dále zmiňuje, že stadium vztahů není pro předškolní děti typické, uplatňuje se spíše stadium předmětů a činností. Pro předškolní věk je typická zvědavost („Co je to?“), která poté přechází ve zvědavost („Co to dělá?“). Oblíbenou hračkou jsou stavebnice, s kterými dítě procvičuje analýzu celku v části a syntézu částí v celek. (Čačka, 1994; Matějček, 2005; Vágnerová, 2016)

2.1.1 Sluchové vnímání a jeho rozvoj

„Sluchová percepce má přímou vazbu na řeč, bez existence sluchu se spontánně mluvená řeč rozvinout nemůže“ (Zajitzová, 2011 s.60)

Vágnerová (2016) zmiňuje, že o sluchovém vnímání můžeme hovořit již u pětiměsíčního plodu, ačkoliv rozlišení zvukových podnětů není velké. Sluchové vnímání se rozvíjí po narození, vlivem zvukové stimulace. Malé děti reagují na mnoho zvuků, jsou schopny rozlišovat jejich intonaci i rytmus, ale některé zvuky jsou pro ně atraktivnější, jako například vysoké tóny. K velmi rychlému rozvoji dochází během prvních šesti měsíců věku, kdy se zlepšuje sluchová ostrost. Ta se již pomaleji zdokonaluje do dvou let věku dítěte. Postupně roste také přesnost lokalizace zvuku, jež se rozvíjí v období, kdy je dítě schopno ovládat držení a pohyb hlavy a může se tak snadněji za zvukem otáčet. Mezi 5. a 7. rokem dochází k dozrávání fonologické senzitivity, jež představuje schopnost rozlišit zvukovou podobu řeči. Předškolní období je proto pro rozvoj sluchového vnímání klíčové.

Bednářová, Šmardová (2015) sledují sluchové vnímání v několika oblastech, které se navzájem prolínají:

Naslouchání

Naslouchání se rozvíjí koncentrací pozornosti. Dítě by mělo dokázat naslouchat zvukům ze svého okolí a později je umět rozlišovat. Z toho vyplývá, že záměrné naslouchání úzce souvisí s diferenciací, která je další vývojovou škálou sluchového vnímání. S nástupem do mateřské školy (okolo 3. roku) by mělo dítě umět pozorně naslouchat krátkému jednoduchému příběhu. Pro rozvoj této oblasti jsou vhodné aktivity na lokalizaci zvuku

(dítě ukazuje směr, ze kterého vychází zvuk v jeho okolí), poznávání předmětů podle zvuku nebo písni podle melodie.

Sluchové rozlišování (diferenciace)

Sluchová diferenciace je nezbytná pro správnou výslovnost. Dítě proto musí zvládat odlišení jednotlivých hlásek – měkkých a tvrdých souhlásek, sykavek, krátkých a dlouhých samohlásek a znělých a neznělých souhlásek. Problémy v těchto oblastech mohou ovlivnit rozvoj foneticko-fonologické roviny. I pro rozlišování hlásek existuje mnoho aktivit, které můžeme zjednodušit zakomponováním vizuálního podnětu. Vizuálním podnětem mohou být rozstříhané obrázky. K rozvíjení sluchové diferenciace můžeme zařadit aktivity s využitím dvojic podobných slov (miska-myška, nos-kos). Před nástupem do školy by mělo dítě zvládnout určit, zda jsou slova stejná nebo odlišná.

Sluchová paměť

Díky sluchové paměti dokážeme sluchové informace zachytit, zpracovat a uchovat. Málo rozvinutá sluchová paměť tak může ovlivnit rozvoj komunikačních kompetencí. Děti si pak těžko zapamatovávají texty písni, básniček, pokyny. Následkem těchto obtíží může být i menší slovní zásoba. Pro trénink sluchové paměti je dobré volit věty a slova, se kterými přichází dítě do styku nejčastěji. Důležité je procvičovat paměť krátkodobou i dlouhodobou. (Bytešníková, 2012; Bednářová, Šmardová, 2015)

Sluchová analýza a syntéza

Rozvoj sluchové analýzy (rozklad) a syntézy (skladba) nastupuje až později. Dítě nejprve chápe větu jako zvukovou jednotku, nositel nějaké informace. Jednotlivá slova rozlišit a rozčlenit je na slabiky dokáže až ve čtyřech letech. Pro trénink této oblasti lze zvolit rozpočítadla, vyhledávání rýmujících se dvojic za pomoci obrázků i například velmi známou a oblíbenou slovní kopanou.

Vnímání rytmu

Úroveň rytmického vnímání lze odhalit během rozpočítadel, zpěvu či rytmických cvičení. Dítě může po dospělém napodobovat rytmus několika tónů, určovat, zda byla dvojice vytleskaných tónů stejná apod.

Kromě výše zmíněných oblastí sluchového vnímání je potřeba u předškolních dětí rozvíjet také fonematický sluch, a to ve dvou etapách. V první etapě se zaměřujeme na

fonematickou diferenciaci, jež je základní dispozicí správného vývoje dětské řeči. Na rozvoj fonematické diferenciacie by se nemělo zapomínat ani u dětí s opožděným vývojem řeči. Postupujeme od úkolů jednodušších až po ty více náročné. Druhou etapou je analýza zvukové struktury slova – **fonematická analýza**. Nejvyšším bodem rozvoje fonematického sluchu je fonematické uvědomování, díky němuž dokáže jedinec členit slova na jednotlivé fonémy (nejmenší jednotky). Schopnost diferencovat větší fonologické jednotky označujeme uvědomováním fonologickým. (Bytešníková, 2012; Klenková, Kolbábková, 2015)

Sluchové vnímání (percepce) jde ruku v ruce s rozvojem dětské řeči a jazyka. Právě bezchybné vnímání mluvené řeči je základním předpokladem pro správný rozvoj komunikačních schopností. Dle Zelinkové (2001; In Bytešníková, 2012) je sluchová percepce schopnost přijímat, diferenciovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové. Zahrnuje sluchovou paměť, analýzu (rozklad), syntézu (skladba), sluchové rozlišování, vnímání rytmu a schopnost naslouchat. U předškolních dětí je třeba rozvíjet také fonematický sluch. (Bytešníková, 2012; Zajitzová, 2011)

Systematický trénink sluchového vnímání v předškolním věku je velmi důležitý a v mateřských školách by mu měla být věnována velká pozornost. Dítě si tak zlepši schopnost rozlišovat hlasy zvířat, písně dle melodie nebo různě vysoké tóny. Právě sluchová diferenciacie je u této věkové skupiny často oslabena. Neměli bychom zapomínat ani na rozvoj prvků mluvené řeči. (Bytešníková, 2012)

2.2 Vývoj řeči

„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Jazyk představuje jev společenský, náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.“ (Škodová, Jedlička, 2003 s. 89)

Vývoj řeči souvisí s motorikou – hrubou, jemnou, a především s motorikou mluvidel. Pohybem dítě poznává okolní svět a rozvíjí tak svou obsahovou stránku řeči. Dále je pro řečový vývoj důležitá sluchová a zraková percepce, myšlení a prostředí, ve kterém dítě žije. (Zajitzová, 2011)

2.2.1 Fylogenetický vývoj řeči

Jedná se o dlouhodobý vývoj dorozumívacích schopností člověka jako živočišného druhu, který probíhal ve třech stádiích. Jako první se vyvinula projevovalá složka, do které

zahrnujeme zvuky vytvořené hlasem k projevení potřeby, vyjádření pocitů. Vyjadřování pocitů se netýká pouze lidí, ale i zvířat. Tyto projevy mohou vznikat bez přítomnosti ostatních, nemusí jim být vždy určeny. V druhém stadiu došlo k vývoji vybavovací složky, kterou působíme na druhé. Tyto zvuky jsou tedy již vytvářeny účelově. Poslední vyvinutou složkou je složka dorozumívací, kdy je člověk schopen vnímat sdělení ostatních a hlasitou řečí sdělovat myšlenky své. Řeč v nás vyvolává představy o jevech a věcech, které zrovna nevnímáme, ale mluvíme o nich. Nazýváme to abstraktním myšlením specifickým pro lidský druh. (Bytešníková, 2007, Kutálková, 1996)

2.2.2 Ontogenetický vývoj řeči

Ontogenetickým vývojem řeči rozumíme vývoj řeči u konkrétního člověka, který probíhá v různě dlouhých stádiích. (Bytešníková, 2012; Zajitzová, 2011)

Klenková (2006) dělí vývoj řeči na dvě období – předřečové a období vlastní řeči. **Přípravné (předřečové) období** trvá přibližně do jednoho roku života a dítě si během něj osvojuje preverbální (broukání, křik) i neverbální projevy (zrakový kontakt, gesta, mimika). Preverbální projevy se vyskytují již v prenatálním období a připravují artikulační aparát na skutečnou řeč. Aby se mohlo přejít na další vývojový stupeň, musí dítě zvládat žvýkáci pohyby, které úzce s mluvením souvisí. Prvním přípravným stadiem ve vývoji řeči je **křik**. Jde o první projev, kterým dítě po narození reaguje na změnu dýchání (z placentárního na plicní). Již pár hodin po porodu je novorozenec schopen sledovat matčin obličej či vnímat její hlas. Mezi druhým a třetím týdnem se objevuje vrozený mimický pohyb – úsměv. Přibližně od šestého týdne se křik začíná citově zabarvovat, dítě jím vyjadřuje nespokojenost, a mezi 2. a 3. měsícem života přechází v další řečové období – **broukání**. Dítě je již schopno reagovat i na nelibé podněty. Období broukání se prolíná se žvatláním, které můžeme rozdělit na **žvatlání pudové** a napodobující. O pudovém žvatlání hovoříme, když dítě při tvorbě hlasu užívá sací a polykací pohyby, aniž by přijímalo potravu. V období mezi šestým a osmým měsícem začíná **žvatlání napodobující**. Díky vědomé sluchové a zrakové kontrole napodobuje dítě hlásky mateřského jazyka, jeho melodii, rytmus a sílu. Opakování hlásek při žvatlání nazýváme fyziologickou echolálií. Přibližně v desátém měsíci nastupuje poslední preverbální období – **stadium rozumění řeči**. Dítě sice ještě nechápe obsah slov, ale vlivem častého opakování konkrétních situací si je schopno představit zvuky získané sluchem.

Před prvním rokem života začíná **období vlastního vývoje řeči**, během kterého vznikají první samostatná slova. Vlastní vývoj řeči se dále dělí na čtyři stadia. V prvním, **emocionálně-volním stadiu** jsou vyjadřovány city a přání dítěte jednoslovnou větou. Slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, často označují konkrétní osoby. O období mezi 18. a 24. měsícem, kdy napodobuje dítě dospělé, mluvíme jako o **egocentrickém stadiu** vývoje řeči. V tomto stádiu se projevuje „první věk otázek“ (Co je to?). V druhém, **asociačně-reprodukčním stadiu**, dochází k přenosu jednoduchých asociací na jevy podobné. Mezi druhým a třetím rokem si dítě uvědomuje, že pomocí řeči může dosahovat drobných cílů a usměrňovat dospělé ve svém okolí, což ho nutí komunikovat častěji. Dochází tak k prudkému **rozvoji komunikační řeči**. Plynule navazuje **stadium logických pojmů**, které je velmi důležité a nastává kolem třetího roku. Slovo v tomto období nabývá určitého obsahu, za pomoci abstrakce se pojmy stávají všeobecnými. Během tohoto náročného stadia se mohou objevit vývojové obtíže v řeči, např. opakování slabik, slov. Posledním stadiem je **intelektualizace řeči**, kdy jsou myšlenky dítěte vyjadřovány dostatečně přesně. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, zpřesňování obsahu slov a gramatických forem. Po třetím roce nastupuje „druhý věk otázek“ (Proč? Kdy?). Stadium intelektualizace nastává okolo čtvrtého roku a pokračuje až do dospělosti. (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006)

Základní vývoj řeči je ukončen během šestého až sedmého roku věku (Peutelschmiedová, 2005).

2.2.3 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

V rámci charakteristiky řečového vývoje nesmíme zapomenout na vývoj jazykových rovin, které se souběžně prolínají. Dvořák (In Bytešníková, 2007) považuje jazykovou rovinu za dílčí systém jazyka, který charakterizují specifické základní jednotky. Rozlišujeme rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou.

Foneticko-fonologickou rovinou rozumíme zvukovou stránku řeči. Základními jednotkami jsou hlásky, tzv. fonémy. Vývojovým mezníkem je přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobující, kdy můžeme mluvit o pravém vývoji výslovnosti. Jak bylo již výše zmíněno, v tomto období je již zapojována sluchová a zraková kontrola. Deficity v této rovině mohou upozornit na nesprávný vývoj řeči dítěte, proto se zkoumá tato rovina jako první. Podle pravidla nejmenší námahy tvoří děti nejprve hlásky artikulačně jednodušší

(samohlásky), později souhlásky retné, a nakonec až hlásky hrdelní. S tímto pravidlem ale mnoho autorů nesouhlasilo. Podle nich nedokáží některé děti vyslovit jednodušší hlásky, ale artikulačně obtížnější ano. V dětské řeči se nejprve fixují samohlásky (vokály), poté souhlásky (konsonanty). Logoped musí znát pořadí fixace jednotlivých hlásek, aby podle toho mohl s dítětem v korekci výslovnosti postupovat. (Bytešníková, 2007; Klenková, 2006)

Rovina *lexikálně-sémantická* sleduje slovní zásobu aktivní i pasivní, úroveň zobecňování a definici pojmů. Slovní zásoba představuje souhrn všech slov jednotlivých jazyků. Pasivní slovní zásoba se rozvíjí okolo desátého měsíce, aktivní až okolo prvního roku života, kdy dítě začíná používat první slova. V tomto období je slovní zásoba dítěte v rozsahu pěti až sedmi slov. Nejprve dítě slova zevšeobecňuje, například slovem „mňau-mňau“ chápe vše čtyřnohé a chlupaté. Tento proces nazýváme hypergeneralizace. Opačný jev, tzv. hyperdiferenciace, nastává s vyšší slovní zásobou vyspělejšího dítěte. Dítě v této fázi označuje jedním slovem konkrétní věc nebo osobu. Jelikož každé dítě ovládá slovní zásobu různého rozsahu, mluvíme o slovní zásobě individuální. Nejvyšší nárůst slovní zásoby je mezi druhým a třetím rokem života, a to až o pětinasobek. O různých událostech ze života dokáže mluvit dítě koncem předškolního období. (Bytešníková, 2007, 2012)

Morfologicko-syntaktickou rovinu lze zkoumat až s vlastním vývojem řeči, tedy okolo prvního roku života. Jedná se o rovinu gramatickou, sleduje se gramatická správnost slov, vět, slovosledu a uplatňování gramatických pravidel. Jako první vznikají slova opakováním slabik (např. tata, mama, baba) a plní funkci vět – jednoslovné věty. Až kolem druhého roku vznikají věty dvojslovné. Dítě nejprve užívá onomatopoická citoslovce, poté podstatná jména, později slovesa. Mezi 2. a 3. rokem začíná skloňovat a užívá více přídavných jmen. Během 3. a 4. roku tvoří souvětí, nejprve slučovací, později podřadná. Po čtvrtém roce života užívá dítě všechny slovní druhy, gramatická stránka projevu je bez nápadných odchylek. Pokud i v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, který byl do této doby fyziologický, mohlo by se jednat o narušený vývoj řeči. (Bytešníková, 2007, 2012; Klenková, 2006;)

Poslední rovinou je *rovina pragmatická*. Lechta (1990, In: Klenková, 2006) uvádí, že se jedná o rovinu sociální aplikace komunikačních schopností. Tato oblast zahrnuje užívání jazyka v rámci společenského kontextu. Po třetím roce života se dítě snaží komunikovat, ve čtyřech letech dokáže komunikovat přiměřeně situaci. V tomto období dítě používá řeč

k regulaci dění ve svém okolí a řečí může usměrňovat i své chování. (Bytešníková, 2007; Klenková, 2006)

2.3 Socializace

Procesem socializace prochází dítě celý život. Základnímu sociálnímu chování se učí v rodině – učí se chápat a vnímat druhé, respektovat je, komunikovat s nimi apod. Tyto dovednosti pak využívá v kontaktu s cizími lidmi a vrstevníky. Vágnerová (2012) uvádí triádu sociálních oblastí, se kterými se dítě identifikuje. Tvoří ji rodina, vrstevníci a mateřská škola. Rodina zajišťuje dítěti pocit bezpečí a jistoty. S vrstevníky se učí dítě spolupráci, osamostatňování a určitému sebeprosazování. Zároveň vznikají počátky kamarádství, která mají velký vývojový význam. Mateřská škola pak představuje první instituci, ve které se dítě prvně přizpůsobuje určitým požadavkům, díky kterým si prohlubuje své sociální dovednosti. Dítě si musí uvědomit, že v mateřské škole mu téměř nic nepatří, musí se o vše dělit s ostatními. Předškolní období je pro něj zároveň obdobím rolí, které se musí naučit zvládat a rozlišovat své chování na základě různých situací. Ocítá se především v roli kamaráda, vrstevníka a žáka mateřské školy. (Vágnerová, 2007, 2012)

2.3.1 Předškolní vzdělávání, mateřská škola

Mateřská škola (MŠ) a nástup do ní vyžadují určitou vyspělost dítěte. Dítě se musí naučit respektovat cizího člověka – paní učitelku a podřídit se pravidlům školy. Dobrý vztah s učitelkou a pocit jistoty napomáhá dítěti prosadit se ve skupině dosud neznámých dětí. V rámci docházky do mateřské školy se děti učí (Špaňhelová, 2004):

- respektovat určitá pravidla, žít podle nich
- zvykat si na kolektiv dětí, respektovat je, vzájemně si pomáhat
- odpoutat se od rodiny
- zvykat si na jinou autoritu, než jsou rodiče

Období vstupu do mateřské školy je náročné a rodiče musí rozhodnout, jaká ze škol bude pro jejich dítě tou nejvhodnější. Na mateřskou školu je dobré dítě připravovat od raného dětství. Již v batolecím období by mělo dítě přijímat ostatní děti a dospělé do svého světa, umět si s nimi hrát a respektovat je. Díky vrstevníkům se pak snadněji učí novým věcem, obohacuje se a posiluje své sebevědomí. Je vhodné, aby rodiče školu navštívili v den otevřených dveří, kde si mohou s jednotlivými pedagogy promluvit a nahlédnout tak pod

pokličku jejich práce s dětmi. Dle Matějčka (2005) navštěvuje v České republice poslední rok předškolní docházky více než 90 % dětí. (Matějček, 2005; Špaňhelová, 2004)

V České republice jsou dvě možnosti předškolního vzdělávání. Buď může dítě navštěvovat mateřskou školu běžného typu, nebo mateřskou školu speciální. Z logopedického hlediska jsou speciální mateřské školy vhodné pro děti, které mají diagnostikovanou rozsáhlou poruchu řeči nebo sluchu. Tento typ škol často spolupracuje s klinickým logopedem, který zajišťuje individuální péči. Během dne zajišťují skupinovou logopedickou péči učitelky-školské logopedky. V mateřských školách běžného typu prochází mnozí pedagogové různými kurzy zaměřenými na prevenci řečových poruch a odstraňování drobných vývojových poruch řeči. Skupinovou logopedickou péči většinou s využitím her mohou zajišťovat učitelky MŠ nebo logopedické asistentky, nově označovány jako logopedické preventistky. Logopedická intervence v mateřských školách pomáhá také rodičům, kteří mohou na jejím základě začít řešit odchylky v řečovém projevu svého potomka včas. (Kutálková, 2011)

O předškolním vzdělávání se také zmiňuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ten za cíl předškolního vzdělávání považuje podporu zdravého rozvoje dětské osobnosti. Zároveň pomáhá vyrovnat se s obdobím před vstupem do školy, a dětem se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje speciálně pedagogickou péči. Školský zákon byl novelizován zákonem č. 178/2016 Sb., s čímž souvisí několik změn. Nejaktuálnější je změna s platností od 1.1.2017, týkající se předškolního vzdělávání, která zní v zákonu takto: *„Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“* (zákon č. 178/2016 Sb., § 34 odstavec 1)

3 Narušená komunikační schopnost

Pojem *narušená komunikační schopnost* (NKS) je v logopedii často používán a jeho definice není jednoduchá. Je totiž obtížné určit, kdy se jedná o normu a kdy o narušení. Proto sledujeme několik faktorů, které by se mohly na vzniku narušené komunikační schopnosti podílet, jako například vzdělání jedince, jazykové prostředí, ve kterém se vyskytuje apod. Důležité je zaměřit se při sledování na všechny jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou. Pokud má dítě nějaké komunikační problémy, nemusí se jednat o narušení komunikační schopnosti, ale o fyziologické jevy, mezi které patří fyziologický dysgramatismus a fyziologická dyslalie. V tomto případě je vhodná konzultace s odborníkem, který určí, o jaký jev se jedná a zda nejde například o smyslovou poruchu. (Klenková, 2006)

Lechta (2003, s.17) užívá ve své publikaci tuto definici: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“

Člověk s narušenou komunikační schopností si svůj nedostatek nemusí uvědomovat. Narušení může mít orgánovou nebo funkční příčinu, a dle stupně může být totální nebo parciální (částečné). Dále může být narušení dominantním projevem nebo projevem jiného dominantního postižení. (Klenková, 2006; Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

V logopedické praxi je používána Lechtova symptomatická klasifikace narušené komunikační schopnosti, která ji dělí na 10 kategorií:

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie)
5. Narušení fluence řeči (balbuties, tumultus sermonis)
6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

(Klenková, 2006 s. 55)

3.1 Narušený vývoj řeči

Termín narušený vývoj řeči zahrnuje všechny poruchy, se kterými se ve vývoji řeči setkáváme. Na tuto kategorii je nahlíženo z mnoha pohledů – logopedického, medicínského a psychologického. Narušený vývoj řeči má mnoho příčin a symptomů. Systémově narušuje nejenom oblasti vývoje dětské řeči, ale i vývoj psychický. Nedostatky se objevují na úrovni všech jazykových rovin. Klasifikovat narušený vývoj řeči můžeme z několika hledisek – etiologického, stupně narušení, věku a průběhu vývoje řeči. Pokud se zaměříme na hledisko průběhu vývoje řeči, můžeme narušený vývoj řeči klasifikovat do dalších čtyř kategorií. Sovák (1974; In Klenková, 2006) ho dělí na vývoj řeči opožděný, omezený, přerušovaný a odchýlný. (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006)

U předškolních dětí se nejčastěji setkáváme s opožděným vývojem řeči, vývojovou dysfázií a dyslalií. Vzhledem k zaměření práce na předškolní věk jsou tyto pojmy podrobněji definovány v dalších podkapitolách.

3.1.1 Opožděný vývoj řeči

Je pravděpodobné, že pokud dítě nemluví nebo ve srovnání se svými vrstevníky mluví ve 3 letech méně, půjde o opožděný vývoj řeči. Při podezření je třeba zajistit odborná vyšetření a provést diferenciální diagnostiku, která u dítěte vyloučí jiné vady, např. sluchovou, intelektovou, zrakovou nebo autismus. Opožděný vývoj řeči může mít na svědomí negativní formování osobnosti dítěte, a to po stránce sociální, psychické i rozumové. Velký vliv na rozvoj řeči má vnější okolí, zejména dospělí, se kterými přichází dítě do každodenního kontaktu. Z dalších etiologických faktorů podílejících se na řečovém vývoji nesmíme opomenout dědičnost, nedostatky v motorice, nedokonalé vyžívání centrální nervové soustavy apod.

Důležitou roli při nápravě hraje spolupráce rodičů, logopeda a mateřské školy, správná diagnóza a včasná stimulace. Jedině tak je možné opoždění zcela vyrovnat. (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006)

3.1.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie se řadí k vývojovým i centrálním poruchám řeči. Ve starší literatuře se k označení tohoto syndromu používal pojem *alálie*. Jedná se o specificky narušený vývoj

řeči, jehož důsledkem je rané poškození mozku. Vymezení pojmu není jednotné, jeho definice se vyvíjela spolu s diagnostikou a odborníci se shodují jen v některých názorech. Dříve byl tento pojem označován jako dětská vývojová nemluvnost. Vývojová dysfázie se projevuje sníženou schopností až neschopností se naučit komunikovat, i přes přiměřené podmínky k rozvoji řeči. Za dobré podmínky lze považovat například přiměřenou inteligenci či prostředí poskytující dostatek podnětů. K narušení komunikační schopnosti dochází vlivem difuzního poškození raně se vyvíjející centrální nervové soustavy, které postihuje řečové zóny. (Bytešníková, 2007; Klenková, 2006; Kutálková, 2011; Sovák, 1978)

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN) vyčleňuje dvě formy vývojové dysfázie – dysfázii motorickou (expresivní porucha řeči) a dysfázii senzorickou (receptivní porucha řeči). Charakteristickými znaky motorické dysfázie jsou: opožděný vývoj řeči, těžkopádné tvoření slov, nižší aktivní slovník, obtížné osvojování gramatických pravidel a jiné. Při senzorické dysfázii se tvorba slov liší od normy, slova jsou často nesrozumitelná, doprovázena gesty. Dalším příznakem této formy dysfázie je echolálie neboli opakování zvuků po druhých. (Dvořák, 2001; Sovák, 1978)

Etiologie vzniku této vývojové poruchy není zcela jasná. Předpokládá se postižení kognitivních funkcí v prenatálním, perinatálním a postnatálním období. Další otázkou je vliv dědičnosti. U chlapců výskyt této poruchy proti dívkám převládá. Dítě s vývojovou dysfázií je snadno unavitelné, má narušenou sociální, zájmovou, motivační i emocionální sféru. Narušení postihuje slovní zásobu, výslovnost i gramatickou stránku jazyka. Je možné se setkat s obtížemi také v grafomotorice, jemné motorice, pozornosti a paměti. Dysfatické dítě řeč slyší, ale rozumí jí nepřesně, což způsobí špatnou tvorbu vlastní řeči. Mezi základní řečové i neřečové příznaky patří zpřeházené pořadí slabik/slov ve větě, malá stereotypní slovní zásoba, zrychlené tempo řeči, porucha pozornosti, neschopnost udržet dějovou linii, porucha kresby atd. Podle Dvořáka (2001) se u většiny dětí s vývojovou dysfázií potvrzují známky lehké mozkové dysfunkce. (Klenková, 2006; Kutálková, 2011)

I u této poruchy je nutná spolupráce několika odborníků – psychologa, foniatra či lékaře ORL, neurologa a v neposlední řadě logopeda. Škodová, Jedlička (2003) se ve své publikaci zabývají foniatrickou, neurologickou, logopedickou, speciálněpedagogickou, psychologickou a diferenciatní diagnostikou. Právě diagnostika diferenciatní hraje v diagnostice vývojové dysfázie podstatnou roli. Je důležité ji diagnostikovat jako celek,

zaměřit se na všechny její projevy. Teprve na základě správné a včasné diagnózy mohou být terapeutické postupy úspěšné. Vývojová dysfázie bývá často zaměňována s vývojovou dysartrií, sluchovou vadou, prostým opožděným vývojem řeči nebo těžkou dyslalií.

Terapie začíná spoluprací klinického logopeda s lékařem a klinickým psychologem. Dále se do týmu odborníků přidává pedagog, v našem případě učitel mateřské školy. Posledním a nejdůležitějším členem širokého týmu je rodina. Dříve se terapie zaměřovala pouze na rozvoj řeči a její formální podobu – složka řeči byla velmi zdůrazňována. Dnes je rozvoj komunikačních dovedností zaměřen na celkovou osobnost dítěte, čímž předcházíme například vzniku koktavosti. Proto musíme do terapeutických postupů zahrnout rozvoj zrakového a sluchového vnímání, myšlení, motoriky a grafomotoriky, pozornosti, paměti a řeči. Je vhodné vycházet z dosažených schopností jedince a co nejvíce je využít.

Děti s touto diagnózou mají problém se sluchovým rozlišením jednotlivých prvků řeči. Porucha se vyskytuje v časovém zpracování akustického signálu, které je nutné k rozeznávání fonémů. Nedokáží tak rozeznat slova důležitá k celkovému pochopení obsahu řeči. Dále se vyskytují poruchy krátkodobé paměti, rytmu a tempa řeči. Porucha fonemického sluchu může způsobit další vývojové poruchy, jež se mohou projevit s nástupem dítěte do školy. Vývoj fonemického sluchu je ukončen okolo 5. roku života. Pokud potíže přetrvávají i nadále, je třeba ve cvičení fonemického sluchu pokračovat a zvolit k tomu vhodná cvičení. Pro rozvoj sluchového vnímání u dysfatických dětí jsou např. využívána sluchová cvičení pro děti s vadami sluchu. Sluchovou percepci můžeme nacvičovat pomocí obrázků, které dítě přiřazuje k určitým zvukům

Logopedická terapie dětí s vývojovou dysfázií může být skupinová, u předškolních dětí se s ní setkáváme zejména ve speciálních mateřských školách. Ve skupině by nemělo být více jak šest dětí. K terapii založené na přirozené komunikaci se využívá hra a další motivovaná aktivita. Výhodou práce ve skupině je pro dítě motivace ostatními dětmi – snaží se obstát v konkurenci, což zlepšuje nejenom jeho sociální adaptaci, ale také např. rozšiřování slovní zásoby. (Škodová, Jedlička, 2003)

3.2 Dyslalie

Pojem se skládá ze dvou slov, předpona *dys-* upozorňuje na poruchu nějaké funkce, *-lalie* pochází z latinského slova „*lalein*“, neboli žvatlat. Pro označení se používá také pojem *patlavost*. Dyslalie patří mezi nejčastější poruchu komunikační schopnosti u dětí a spolu

s dysartrií je řazena mezi narušení článkování řeči (artikulace). Jedinec s dyslálií má problém s výslovností jedné hlásky či skupiny hlásek rodného jazyka, kdežto při dysartrii je narušena artikulace jako celek. Jedná se o vadnou výslovnost a je nutné ji rozlišovat od výslovnosti nesprávné, která je do určitého věku přirozená, fyziologická. (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Kutálková, 2011)

Dyslalie je vada vznikající během vývoje výslovnosti, ukončeným okolo sedmého roku života. Její výskyt klesá s přibývajícím věkem dítěte a z hlediska pohlaví se u chlapců objevuje častěji než u dívek. Pokud jsou odchylky považovány za patologické, užíváme pro označení chybného tvoření určité hlásky řecký název písmene s koncovkou *-ismus*. Například rotacismem nazýváme chybné tvoření hlásky r, lambdacismem chybné tvoření hlásky l a sigmatismem chybné tvoření sykavek. (Bytešníková 2007; Krahulcová, 2007)

„Porucha se projevuje na fonetické úrovni (vynecháváním, zaměňováním, nahrazováním nebo nepřesným vyslovováním hlásek) a na fonologické úrovni (v plynulé řeči, při používání elementárních řečových zvuků ve spojování do slabik, slov a vět, které jsou základem další lingvistické úrovně řeči, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické).“ (Bytešníková, 2007, s. 106)

Lechta (1990; In Bytešníková, 2012, s.43) uceleně klasifikuje dyslalii z několika hledisek – etiologického (funkční, orgánová), vývojového (fyziologická, prodloužená fyziologická, pravá), hlediska kontextu (hlásková, slabiková, slovní), hlediska rozsahu volně tvořených hlásek (dyslalie universallis, multiplex, parcialis – monoformní, polymorfní) a hlediska lokalizace konkrétní příčiny (audiogenní, labiální, dentální, lingvální, palatální, nazální). Mezi symptomy kontextové dyslalie patří vkládání hlásek (anaptixe), jejich vynechávání (elize), přesmykování (metateze), směšování (kontaminace) a připodobňování (asimilace). Klenková (2006) dodává, že z hlediska kontextu lze dělit dyslalii také na nekonstantní, kdy je v některých spojeních hláska tvořena správně, a nekonsekventní, kdy je hláska tvořena vždy vadně, ale pokaždé jiným způsobem. (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

Krahulcová (2007) ve své publikaci uvádí klasifikaci dle příčin, která rozděluje dyslalii na orgánovou (organickou) a funkční (funkcionální). Dříve se dyslalie členila na motorickou, senzorickou, kondicionální a smíšenou. Dále klasifikuje podle stupně jako dyslalii levis (simplex), dyslalii gravis (multiplex), dyslalii universalis (hotentotismus, tetismus) a dyslalii kontextuální.

Stejně jako u diagnostiky ostatních poruch komunikačních schopností je i u dyslalie vhodné postupovat od shromáždění anamnestických údajů až po vyšetření úrovně motoriky mluvních orgánů. Na stanovení diagnózy se podílí více odborníků. Foniatr určí, zda se nejedná o symptom jiného postižení, navrhuje metody léčby. Psycholog se zabývá psychickým stavem klienta, spolupracuje s rodinou. Důležitá je také spolupráce se všemi, kteří se podílejí na výchově dítěte, ovlivňují jeho vývoj řeči, včetně učitelů v mateřské škole. Předchází se tak různým obtížím, které by se mohly na základě narušené komunikační schopnosti u dítěte objevit. Základem diagnostiky dyslalie je zjistit, jakého stadia ve vývoji řeči dítě dosáhlo. K vyšetření se užívá spontánní komunikace, při které dítě pojmenovává obrázky a logoped komplexně posuzuje výslovnost hlásky na začátku, uprostřed či na konci slova. Logoped slova předřiká, porovná výslovnost spontánní s výslovností řízenou a zhodnotí výslovnost při pomalé/rychlé mluvě. Je třeba odhalit, zda má jedinec zafixovaný patologický artikulační mechanismus ve všech celcích nebo pouze v některých. Pokud jedinec tvoří hlásku vadně ve všech artikulačních souvislostech, jedná se o dyslálii konstantní. Opakem je dyslálie nekonstantní, kdy je v některých spojeních hlásky vyslovovány nesprávně či vadně. Dále se rozlišuje dyslálie konsekventní a nonkonsekventní, které se liší vyslovováním hlásky jedním nebo různým patologickým mechanismem. Metodou rozhovoru lze zjistit stupeň a rozsah vadné výslovnosti. Z důvodu strachu dítěte z vyšetření jsou u vyšetření přítomni rodiče. K záznamu se využívá magnetofon, případně videozáznam. (Klenková, 2006; Krahulcová, 2007)

Terapie probíhá ve čtyřech etapách: přípravná cvičení, vyvozování hlásky, fixace hlásky a automatizace hlásky, jejichž délka a průběh je individuální. Lechta (2011) dělí na základě definice NKS terapeutické přístupy na tradiční (fonetický), fonologický, foneticko-fonologický a komplexní. Komplexní terapeutický přístup má dva cíle – hlavní, zaměřený na deficit ve foneticko-fonologické rovině, a vedlejší, který rozvíjí ostatní jazykové roviny. V terapii dyslalie jsou stanoveny zásady, které by se měly při práci s dítětem dodržovat. V první řadě se jedná o krátkodobá, často opakovaná cvičení neboli zásadu krátkodobého cvičení. Dále se věnuje pozornost sluchovému vnímání, jehož nácvikem se dítě naučí rozlišovat jednotlivé hlásky a zafixuje si jejich správné tvoření. Zásadou minimální akce se při nácviku artikulace rozumí psychické a fyzické uvolnění, kterým se předchází upevňování původní chybné výslovnosti. Autor dále uvádí zásadu multisenzoriálního přístupu, při kterém je současně s mluvidly zapojen sluch a zrak, což usnadňuje dětem s dyslálií nácvik použití mechanických pomůcek. Důležité jsou také

skupinové formy práce, jimiž dosáhneme u dětí vyšší motivace a nižší unavitelnosti. Mezi dalšími zásadami jsou uvedeny: zásady používání pomocných hlásek, zásada individuálního přístupu, zásada přístupnosti, soustavnosti, trvalosti, aktivity a názornosti. (Klenková, 2006)

S dětmi s dyslalií je možné pracovat v mateřské škole v rámci skupinové logopedické péče. I zde je důležité vycházet z určitých zásad – zásada kolektivní výuky hrou, zásada komplexního působení, zásada spojení zvuku s něčím konkrétním. Vhodná jsou cvičení na napodobování zvuků. Po zvládnutí napodobování přírodních zvuků se postupně děti dostávají k říkankám, které je dobré spojit například s vytleskáváním rytmu a pohybem. (Sovák, 1986)

4 Logopedická intervence

Dvořák (2001, s. 93) vysvětluje intervenci jako „*zárok do nějakého jevu nebo procesu s cílem ovlivnit jej.*“

Logopedická intervence je zahájena první návštěvou logopedické ambulance a zajišťují ji logopedi působící v rezortu ministerstva zdravotnictví, ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a rezortu ministerstva práce a sociálních věcí. Tímto termínem je výstižně charakterizována logopedická činnost. Lechta (In Škodová, Jedlička, 2003, s. 37) stanovil tři cíle logopedické intervence:

1. Identifikovat NKS
2. Eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS
3. Předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost)

Tyto cíle logoped realizuje na třech prolínajících se úrovních – logopedická diagnostika, logopedická terapie, logopedická prevence. Nyní budou jednotlivé úrovně blíže vymezeny. (Škodová, 2003)

4.1 Logopedická diagnostika

Úkolem logopedické diagnostiky je co nejpřesnější vymezení narušené komunikační schopnosti, z kterého logoped vychází při výběru správných intervenčních metod. V rámci diagnostiky by měl být také určen druh poruchy komunikační schopnosti, stupeň a průběh postižení, jeho příčiny vzniku a následky narušené komunikační schopnosti. Zaměřujeme se na verbální i neverbální projevy, porozumění a produkci řeči a vyšetření všech jazykových rovin. Poté, co je stanovena diagnóza, přichází na řadu vypracování plánu logopedické intervence pro osoby s NKS a stanovení logopedické prognózy. Při dodržení komplexnosti a zásady týmového přístupu (lékař-psycholog-logoped), bude logopedická diagnostika úspěšná. (Klenková, 2006)

I logopedická diagnostika má dle Lechty (2003, s. 21-22) několik hlavních cílů:

1. Zjistit, zda jde o NKS nebo o fyziologický jev; určit druh narušení
2. Zjistit příčinu (pokud je to možné) a etiopatogenezi NKS
3. Určit, zda jde o trvalé nebo přechodné narušení (prognóza)
4. Určit, zda jde o vrozené nebo získané narušení
5. Zjistit, zda je NKS dominující nebo se jedná o symptomatickou poruchu řeči

6. Zjistit, zda si osoba s NKS narušení uvědomuje či nikoli
7. Určit stupeň NKS

Mnozí autoři se shodují na následujících metodách diagnostiky narušené komunikační schopnosti. Jedná se o metodu pozorování, explorační metody (dotazníky, rozhovory), diagnostické zkoušení (vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči), testové metody (Token test, test laterality), kazuistické metody, rozbor výsledků činnosti (dosažených ve výchovně-vzdělávacím procesu), metody přístrojové a mechanické.

Při logopedické diagnostice by se měl logoped řídit modelem kompletního logopedického vyšetření, sestaveným Lechtem. Postupuje se od navázání kontaktu, přes anamnézu, vyšetření sluchu, vyšetření porozumění řeči, vyšetření řečové produkce, vyšetření motoriky, vyšetření laterality až po prozkoumání sociálního prostředí. Logoped se sám rozhodne, na co se během diagnostiky zaměří. (Klenková, 2006; Lechta, 2003)

4.2 Logopedická terapie

V širším pojetí můžeme logopedickou terapii charakterizovat dle Lechty (2011) jako specifickou aktivitu, která se ve specifické situaci záměrného učení realizuje specifickými metodami. Dalo by se říci, že jde o řízené učení, které usměrňuje a záměrně řídí logoped. Samozřejmostí je spolupráce s rodinou, která se na terapii dítěte s NKS podílí v domácím prostředí. S řízeným učením souvisí princip motivace, zpětné informace, princip opakování a princip transferu, kterými bychom se měli při terapii řídit. Logoped při práci s klientem vychází z předem sestaveného plánu, kterým se snaží dospět ke zlepšení jeho komunikačních schopností. Cílem terapie je narušenou komunikační schopnost eliminovat, zmírnit nebo překonat.

Při výběru metod, postupů a forem terapie vycházíme z předchozí úrovně logopedické intervence – logopedické diagnostiky. V praxi lze realizovat individuální, skupinovou, intenzivní a intervalovou formu terapie. Metody dělíme na stimulující (terapie narušeného vývoje řeči), korigující (terapie dyslalie) a redukující (terapie afázie). Logoped může využít také metody speciální pedagogiky a metody pedagogiky všeobecné. U dětí, které nejsou z různých důvodů ochotné se na terapii podílet, je možné aplikovat metodu „theraplay“, která je hravou formou na terapii připraví. (Franke, 1998; In: Lechta, 2011) V naší logopedické praxi ale postupy terapie hrou dosud rozpracovány nejsou. Vedle metod terapie existují dále terapeutické techniky, strategie. Metodou lze označit cestu za

určitým cílem, technikou činnost, již se cíle dobereme. (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Škodová, Jedlička, 2003)

4.3 Logopedická prevence

V logopedické prevenci se setkáváme se třemi metodami prevence – primární, sekundární a terciární. Úkolem **primární** prevence je předcházet v populaci ohrožujícím situacím. Specifická primární prevence je zaměřena na konkrétní NKS, které se snaží předcházet. Oproti tomu nespecifická primární prevence se zaměřuje na šíření povědomí o správné péči o řeč dítěte. **Sekundární** prevence se zabývá rizikovou skupinou ohroženou negativním jevem (např. hlasoví profesionálové – zpěváci, učitelé, herci). Poslední preventivní metoda – **terciární** prevence, je zaměřena na osoby s již projevenou NKS, a snaží se eliminovat její další negativní důsledky např. v socializaci. (Klenková, 2006; Lechta, 2011; Škodová, Jedlička, 2003)

Logopedická prevence v mateřské škole by měla přecházet vzniku řečových poruch a v případě odhalení rizikových příznaků ve vývoji řeči by měla informovat rodiče o možnostech logopedické péče. V rámci prevence by se mělo dbát na zrakové vnímání, sluchové vnímání a pohyb, jelikož tyto faktory na vývoj řeči působí. (Těthalová, 2013)

4.4 Logopedické pomůcky využívané v logopedické intervenci

V logopedické praxi je využíváno mnoho pomůcek, jež logoped volí přiměřeně k druhu narušení, věku klienta, zkušenostem s obsluhou pomůcek a k jejich finanční dostupnosti. (Sovák, 1986; Vitásková, 2005)

Sovák (1986) dělí tyto pomůcky následovně:

Stimulační pomůcky

Jak již název napovídá, tyto pomůcky stimulují, podněcují dítě k nějaké aktivitě. Jedná se zejména o reakci na zvukový podnět, k čemuž jsou využívány různé zvukové hračky. Stimulační pomůcky dále slouží i k rozvoji oromotoriky, respirace a fonace (např. bublifuk).

Motivační pomůcky

Pomůcky motivační se snaží dítě namotivovat ke komunikaci. Dalo by se říci, že čím zajímavější hračka pro dítě bude, tím bude spolupráce s odborníkem snazší. Do této

skupiny patří různé hry, hračky, předměty – loutkové divadlo, maňásci, dětský telefon apod.

Didaktické pomůcky

Veškeré pomůcky využívané k diagnostice a následně k jazykové výchově. Řadíme sem všechny materiály k nácviku správné výslovnosti, logopedické říkanky, povídky, soubory obrázků (např. k rozvoji zobecňování), které jsou zejména v předškolním věku využívány v rámci každodenních aktivit.

Motivační a didaktické pomůcky jsou dostupné převážně pro děti v předškolním a mladším školním období, pro starší klientelu jich je nedostatek. (Vításková, 2005)

Derivační pomůcky

Pomůcky tohoto typu by měly odvrátit pozornost osoby s narušenou komunikační schopností od nesprávného mluvního projevu. Tyto pomůcky byly využívány i v minulosti hlavně k nápravě koktavosti. Jako derivační pomůcku, můžeme použít např. metronom a bílý šum.

Podpůrné pomůcky

Podpůrnými pomůckami upravujeme polohu mluvidel při vyslovování. K tomu jsou využívány logopedické sondy, špátle, destičky, rotavibrátory a přístroje. V České republice jsou zejména pro terapii koktavosti a breptavosti používány přístroje Logohelp I a II.

Názorné pomůcky

Slouží k znázornění artikulačních pohybů nebo kvality zvuku produkovaného osobou s narušenou komunikační schopností. Nejdůležitější pomůckou logopedické intervence a zároveň názornou pomůckou je logopedické zrcadlo. Dítě v něm hezky vidí např. svou polohu mluvidel při tvoření hlásky i polohu mluvidel logopeda. Dále sem patří různé zvukové analyzátory, přístroje, Visible Speech apod.

Registrační pomůcky

Tyto pomůcky slouží k zaznamenávání pokroků vyšetřovaného dítěte v průběhu logopedické intervence. Pokroky lze zaznamenat na videozáznamy, záznamové archy, tabulky.

Lechta (1990) rozšiřuje klasifikaci logopedických pomůcek o pomůcky víceúčelové a diagnostické. Víceúčelové pomůcky mají více funkcí a často náročnější software. Pomůcky diagnostické již z názvu napovídají, že slouží k diagnostice komunikační schopnosti. Jsou to například různé testy, fonendoskop, zrcadlo apod. (Lechta 1990; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Laudová (2003) zdůrazňuje, že nesmíme opomenout pomůcky sloužící k augmentativní a alternativní komunikaci těch, kteří nejsou schopni verbálně komunikovat. Mezi tuto skupinu lze zařadit mobilní elektronické pomůcky s hlasovým/zrakovým výstupem pracujícími s různými symboly. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

4.4.1 Logopedické pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání

Vzhledem k tématu bakalářské práce se tato podkapitola podrobněji zaměřuje na konkrétní pomůcky, které lze využít k rozvoji sluchového vnímání. Jedná se zejména o počítačové programy, zvukové hry, ale i různé publikace, v nichž mohou odborníci hledat inspiraci pro výběr vhodných cvičení k rozvoji sluchové percepce u předškolních dětí.

Granna Bim Bam: Hra se zvuky

Desková hra, díky které rozvíjejí děti svou představivost a sluch. Děti poslouchají a rozeznávají různé zvuky z CD a přiřazují k nim odpovídající obrázky na herních žetonech. (Hrackyvzdelavacky.cz, 2013)

Zvukové pexeso

Tato pomůcka rozvíjí sluchovou paměť. Dítě hledá například dvě kostky, které stejně zní. Zvukové pexeso lze zakoupit nebo si ho můžeme vyrobit sami. Pro vlastní výrobu se dají použít krabičky naplněné různě znějícím materiálem (písek, korálky apod.). (Hras, 2017)

Bzučák

U předškolních dětí je bzučák využíván především k nácviku správného rytmu mluvené řeči, u starších dětí například k rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. (Amosek.cz)

Obrázková škola

Sada laminovaných kartiček s obrázky se zaměřením na sluchové vnímání slouží k procvičování sluchové diferenciaci podobně znějících slov. Sluchové vnímání je pouze jednou z mnoha oblastí, které lze pomocí této pomůcky rozvíjet. (Oskola, 2017)

Orffův instrumentář

Známa sada rytmických a melodických nástrojů. Pomůcku lze využít k rozvoji vnímání rytmu v rámci písniček, říkadel, hry, či k motivaci dítěte ke spolupráci. Aktivita se zapojením rytmických nástrojů jsou u dětí velmi oblíbené. (Amadeus Records, 2009)

Metronom

Přístroj, jež je využíván zejména hudebníky, udává správný rytmus skladby. V logopedické praxi ho lze využít k udržení tempa řeči. Obdobou tohoto přístroje je hlasitě tikající budík.

Logico piccollo

Učební program určený pro předškolní stupeň MŠ a 1. stupeň základních a speciálních škol. Do plastového rámečku se vkládají karty různého zaměření. K rozvoji fonematického sluchu je možno využít materiál „Rozvíjení jazykového citu“. (Mutabene, 2017)

Klokanův kufr

Tato pomůcka prakticky aplikuje knihu *Diagnostika dítěte předškolního věku*, která je představena níže. Pomocí tohoto souboru pomůcek se dítě naučí vše, co by mělo před nástupem do školy umět. Kufr vypadá jako dřevěná skříňka na kolečkách, jejíž součástí jsou tři barevné boxy s různými pomůckami, které jsou doplněny ilustracemi. Sluchovému vnímání je pozornost věnována stejně jako dalším devíti oblastem vývoje dítěte. (Klokanův kufr)

Publikace

Šimonovy pracovní listy

Soubor pracovních listů k procvičování sluchové diferenciaci, jež by měly svým vzhledem dítě zaujmout a motivovat. Kromě rozvoje sluchového vnímání slouží k nácviku orientace na ploše, uvolnění mluvidel apod. (Frančíková, 2009)

Diagnostika dítěte předškolního věku

Tato publikace slouží jako příručka pro rodiče, kteří věnují pozornost vývoji dítěte a chtějí ho dále rozvíjet. Vhodnou pomůckou je také pro pedagogy mateřských škol, kteří později doplňují výchovu rodičů. K rozvoji sluchového vnímání jsou navrženy obrázkové karty s určitou aktivitou. Dítě má například hledat rýmující se slova ve skupině obrázků,

rozlišovat hlásky v podobně znějících slovech nebo z jednotlivých hlásek skládá slova. Sluchové vnímání je pouze jednou z deseti oblastí, jejichž rozvoji věnují autorky pozornost. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Diagnostika předškoláka

Další z mnoha publikací, které jsou vhodné pro rodiče i učitele. Kromě přehledu stádií vývoje řeč a častých poruch komunikační schopnosti u dětí předškolního věku, obsahuje materiály a postupy, jak správně rozvíjet dětskou řeč. Z hlediska sluchového vnímání se čtenář seznámí s náměty cvičení na sluchovou paměť a sluchovou diferenciaci. Jednotlivá cvičení jsou doplněna obrázky, které upoutají pozornost dítěte. (Klenková, Kolbábková, 2015)

Cvičení pro rozvoj řeči

Také v této publikaci mohou hledat rodiče, pedagogové mateřských škol a logopedi inspiraci k podpoře správného vývoje řeči dětí předškolního věku. Cvičení je možné zařadit do každodenních her a aktivit dětí do pěti let věku. Sluchovému vnímání věnují autorky dva oddíly, jejichž součástí jsou náměty na různé hry. Na konci každého oddílu je záznamový list, do kterého lze zapisovat poznatky z pozorování dítěte během konkrétních aktivit. (Lynch, Kidd, 2010)

CD a PC programy

Naslouchej a hrej si

Jeden z programů z edice Chytré dítě, jehož nosičem je CD-ROM. Díky tomuto programu můžeme s dětmi cvičit jak zvukovou diferenciaci, tak sluchovou paměť. Jednotlivé zvuky jsou doplněny obrázky. Oblibou je nejen u dětí a logopedů, ale také u rodičů. (Bartoňová, 2007)

Hry pro rozvoj myšlení a řeči

Pomocí didaktických her v programu lze u dětí od tří let rozvíjet vnímání sluchové a zrakové, myšlení a pozornost. Program je dalším z mnoha programů edice Chytré dítě. (Bartoňová, 2007)

Co je to? – Zvuky a ruchy I, II

CD se zvuky z různých prostředí (domácnost, příroda, doprava apod.) slouží k osvojení si zvukových podnětů, se kterými bude přicházet dítě do styku po celý svůj život. (Audiotéka.cz, 2011-2017)

Brepta

Výukový a diagnostický program zaměřený na rozvoj komunikativních dovedností zábavnou formou. Jedním z možných úkolů je přiřazování obrázků ke zvukovým podnětům, u kterého lze vybrat čtyři úrovně obtížnosti. Procvičuje se tím sluchová diferenciací a sluchová paměť. Tento program je jednoduchý na ovládání, aby s ním mohlo bez problému pracovat i malé dítě. (Petit, 2009)

5 Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku

5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření této bakalářské práce je analyzovat současně používané nástroje rozvoje sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku. Dále byly stanoveny dílčí cíle, které budou metodou dotazníku vyhodnoceny. Tyto cíle byly formulovány konkrétně v níže uvedených výzkumných otázkách:

- Jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí jsou v současné době nejpoužívanější?
- Jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí chybí nebo je jich nedostatek?
- Jaká je dostupnost pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí na trhu?
- Jak se liší využívané pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání v MŠ běžného typu s MŠ speciální?

Šetření bylo zaměřeno na pedagogy mateřských škol speciálních a mateřských škol běžného typu. Sestaveny byly dvě verze dotazníků. Otázky týkající se konkrétních pomůcek využívaných k rozvoji sluchového vnímání byly v obou dotaznících totožné a jejich výsledky jsou srovnány.

Vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumné části bylo získávání údajů metodou dotazníku obohaceno o metodu přímého pozorování a nestrukturovaného rozhovoru.

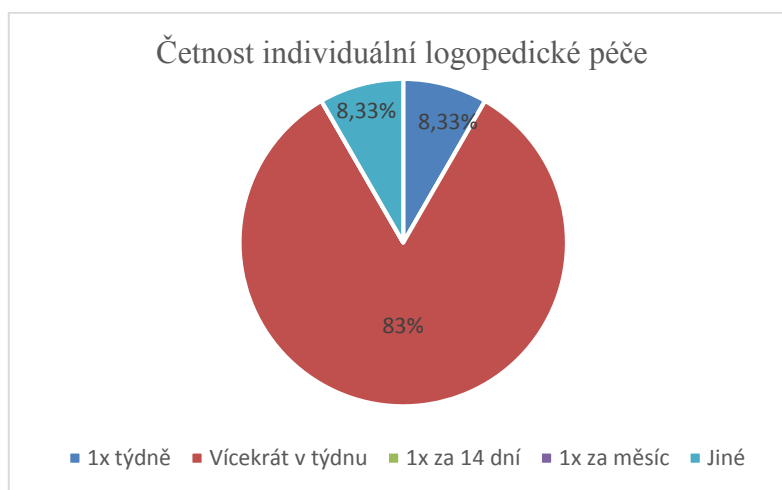
5.2 Interpretace výzkumného šetření

Ke spolupráci na tomto výzkumném šetření bylo osloveno několik speciálních mateřských škol a mateřských škol běžného typu. Sestaveny byly dvě verze dotazníků, jedna zaměřená na pedagogy MŠ speciální a druhá pro pedagogy MŠ běžného typu. Dotazníky byly v některých školách předány osobně v papírové podobě, v jiných byla preferována jejich elektronická forma. Do výzkumného šetření se ochotně zapojilo 24 pedagogů – 12 pedagogů MŠ speciálních a 12 pedagogů MŠ běžného typu.

5.2.1 Dotazník pro pedagogy MŠ speciální

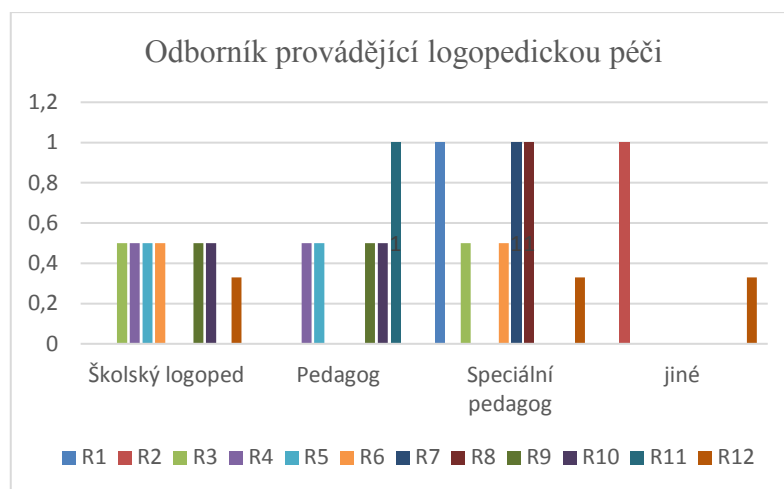
Dotazník pro pedagogy speciálních MŠ obsahoval 15 otázek – 7 otázek uzavřených, 6 otázek polootevřených a 2 otevřené

První otázka byla polootevřená a týkala se četnosti individuální logopedické péče ve škole, kde respondent působí. Na výběr bylo pět možných odpovědí: 1x týdně, Vícekrát v týdnu, 1x za 14 dní, 1x měsíčně a Jiné. Nejčastěji probíhá individuální logopedická péče v MŠ speciálních vícekrát v týdnu, což vybralo 10 respondentů (83%). Možnost „1x za 14 dní“ a „1x měsíčně“ nebyla vybrána ani jednou. Jedenkrát týdně probíhá individuální logopedická péče u jednoho respondenta, což tvoří 8 % z celkového počtu. Respondent, který vybral možnost „Jiné“ doplnil, že v jeho škole se sice provádí individuální logopedická péče několikrát týdně, ale jednou za 14 dní jsou u ní přítomni i rodiče. Četnost individuální logopedické péče představuje graf 1.



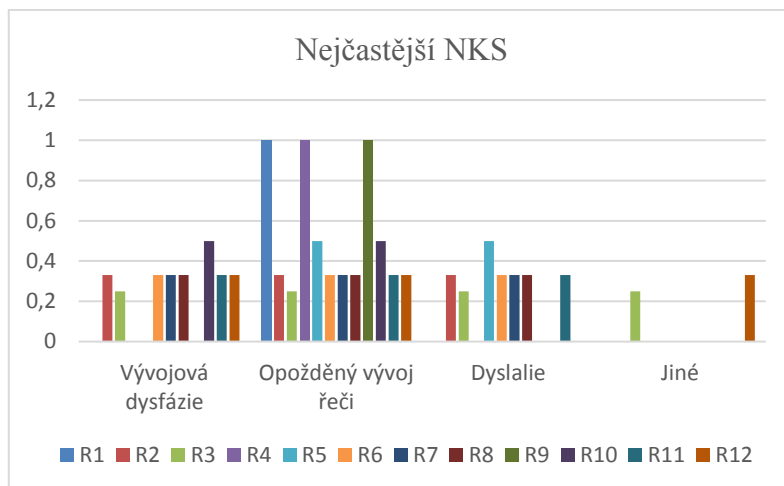
Graf 1 – Jak často probíhá na Vaší škole individuální logopedická péče?

Druhá otázka měla polootevřený charakter a zaměřovala se na odborníka, jež s dětmi provádí logopedickou péči v průběhu dne. Bylo možné vybrat ze čtyř odpovědí: školský logoped, pedagog, speciální pedagog a jiné. Respondenti vybírali převážně více možných odpovědí. Pouze jednu možnost vybralo 5 respondentů (graf 2). Nejčastěji provádí logopedickou péči v průběhu dne školský logoped nebo speciální pedagog. Možnost „Jiné“ zvolili respondenti pouze dvakrát a v obou případech je logopedická péče zajišťována logopedickými asistentkami.



Graf 2 – Kdo provádí s dětmi logopedickou péči v průběhu dne?

Třetí, polootevřená otázka zjišťovala, s jakou nejčastější narušenou komunikační schopností se dotazovaní ve svých školách setkávají nejčastěji. Na výběr byly čtyři možnosti: vývojová dysfázie, opožděný vývoj řeči, dyslálie a jiné. Stejně jako u předchozí otázky vybírali respondenti převážně více odpovědí, pouze 3 vybrali jen jednu odpověď, konkrétně „opožděný vývoj řeči“. Tato možnost byla i celkově nejčastější odpovědí. Přibližně stejný počet respondentů vybral odpověď „vývojová dysfázie“ a „dyslálie“. Možnost „jiné“ vyplnili pouze dva dotazovaní, kteří se shodli v uvedení dysartrie a palatolalie. Jeden z nich ještě doplnil svou odpověď uvedením koktavosti, druhý uvedl do této odpovědi dyslalii, kterou specifikoval na dyslalii mnohočetnou. Četnost výskytu jednotlivých NKS je vykreslena v grafu 3.



Graf 3 – S jakou narušenou komunikační schopností se setkáváte nejčastěji?

Čtvrtá otázka byla uzavřená a na výběr byly pouze dvě odpovědi: ano, ne. Všech 12 respondentů (100%) se jednoznačně shodlo, že věnují pozornost sluchovému vnímání a rozvíjejí ho s dětmi každý den. Stoprocentní shodu znázorňuje graf 4.



Graf 4 – Rozvíjíte během každodenních aktivit s dětmi sluchové vnímání?

Pátá otázka byla otevřeného typu. Jejím úkolem bylo co nejpřesněji zjistit, jaké konkrétní pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání jsou ve speciálních mateřských školách využívány. Tabulka 1 znázorňuje nejčastější odpovědi. Kategorie „zvukové hračky“ zahrnuje sluchové pexeso, zvukové loto, zvukové kostky a chrastítka. Jeden z respondentů

pracuje mimo jiné s deskovou hrou *BimBam:Hra se zvuky*, další s didaktickými pomůckami *Klokanův kufr*.

Pomůcka	Odpovědí
Bzučák	6
Hud. nástroje	6
Radio/PC/CD	4
Zvukové hračky	6
Metronom/budík	3

Tabulka 1 – Konkrétní pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání

Šestá otázka sledovala využívanost konkrétní pomůcky – zvukové pexeso. Respondenti měli možnost vybrat jednu ze dvou uzavřených odpovědí (ano, ne). Více než tři čtvrtiny dotazovaných využívá při práci s dětmi tuto pomůcku. Z dvanácti pedagogů speciálních MŠ nevyužívají zvukové pexeso pouze dva (17%). Poměr odpovědí je graficky a procentuálně vyjádřen v grafu 5.



Graf 5 – Využíváte při práci s dětmi zvukové pexeso?

Sedmá otázka byla opět zaměřena na využívání a znalost konkrétní pomůcky, tentokrát se jednalo o logopedické pomůcky „Obrázková škola“. Na výběr byly tři uzavřené odpovědi:

Ano, využívám je během své práce; Ano, ale nepracuji s nimi; Ne. Čtvrtina dotazovaných tyto pomůcky vůbec nezná. Pouze jeden respondent (8%) pomůcku zná, ale během své práce ji nevyužívá. Největší část (67%) pak zbývá na ty pedagogy, kteří pomůcku znají a ke své práci ji také využívají. Pro názornost byl vytvořen graf 6.



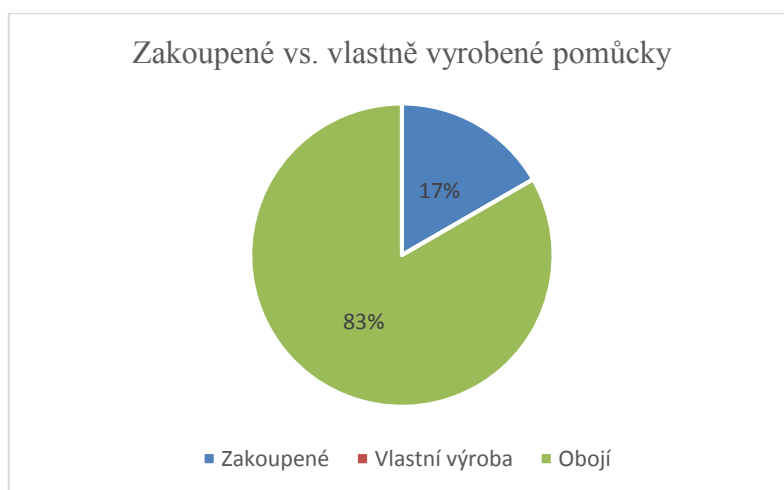
Graf 6 – Znáte logopedické pomůcky *Obrázková škola*?

Osmá otázka byla další z uzavřených otázek, které sledují znalost a využívanost konkrétní pomůcky k rozvoji sluchového vnímání. Respondenti odpovídali, zda znají Šimonovy pracovní listy-sluchové vnímání a využívají je během své práce. Všichni z dotazovaných tuto pomůcku znají, protože možnost „Ne“ nevybral ani jeden z nich. Deset z dvanácti respondentů (83%) ji během své práce využívá, zbylí dva respondenti (17%) ne – viz graf 7.



Graf 7 – Znáte Šimonovy pracovní listy-sluchové vnímání?

Cílem deváté otázky bylo zjistit, zda se v rámci logopedické intervence v mateřských školách využívají převážně zakoupené pomůcky nebo pomůcky vlastní výroby. Na výběr bylo ze tří uzavřených odpovědí: zakoupené, vlastní výroba, obojí. Pouze dva respondenti preferují pomůcky zakoupené, výrazná většina využívá kombinaci zakoupených a vlastně vyrobených (graf 8). Z toho vyplývá, že si respondenti musejí některé pomůcky vyrábět sami, což podrobněji sledovala další otázka.



Graf 8 – Využíváte během logopedické intervence spíše zakoupené pomůcky nebo pomůcky vlastní výroby?

Další polootevřenou otázkou byla otázka desátá. U respondentů, kteří si pro rozvoj sluchového vnímání u dětí vyrábějí některé pomůcky sami, sledovala, jaké konkrétní to

jsou. Graf 9 znázorňuje poměr těch, kteří si některé z pomůcek vyrábějí sami, a těch, kteří nikoliv. U možnosti „Ano“, kterou zvolila méně než polovina dotazovaných, bylo třeba uvést, jaké konkrétní pomůcky si vyrábějí. Pro jejich přehlednost byla vytvořena tabulka 2.



Graf 9 – Musíte si nějaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání vyrábět sami?

Pomůcka	Odpovědí
Chrastítka	3
Nahrávky	1
Sluch. pexeso	2

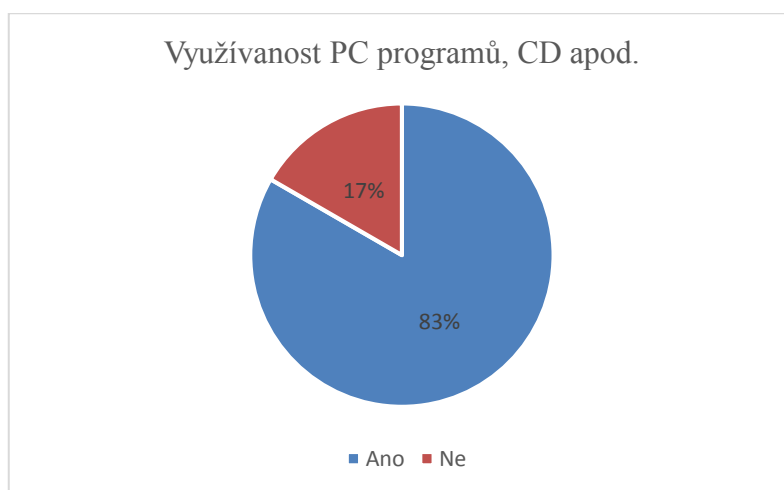
Tabulka 2 – Konkrétní vyráběné pomůcky

Jedenáctá otázka zjišťovala, jaká je dostupnost pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání na trhu. Konkrétně respondenti odpovídali, zda jim některá pomůcka na trhu chybí (popř. jaká), či nikoliv. Z grafu 10 je viditelné, že na trhu nechybí žádná pomůcka ani jednomu z nich.



Graf 10 – Chybí Vám na trhu nějaká pomůcka pro rozvoj sluchového vnímání?

Další otázka, dvanáctá, měla opět polootevřený charakter. Respondenti odpovídali, zda k rozvoji sluchového vnímání používají PC programy, CD apod., popřípadě jaké. Z grafu 11 je zřejmé, že více než tři čtvrtiny respondentů tyto pomůcky ke své práci využívá. Nejčastěji to jsou různé CD nahrávky s běžnými zvuky okolí. Další častou odpovědí byl program *Naslouchej a hrej si* z edice *Chytré dítě*. Pro přehled odpovědí na podotázku byla vytvořena tabulka 3.

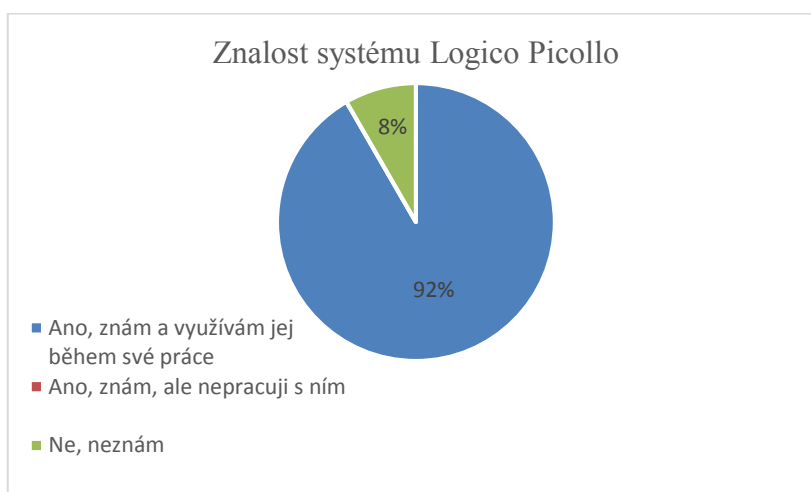


Graf 11 – Využíváte k rozvoji sluchového vnímání PC programy, CD apod.?

PC program, CD apod.	Odpovědi
CD se zvuky zvířat, přírody, dopravy	5
Naslouchej a hrej si	3
PC program: Sluníčko	2
PC program: Méd'á	1
CD: Zvuky a ruchy	1

Tabulka 3 – Konkrétní využívané PC programy apod.

Třináctá otázka sledovala, zda respondenti znají a využívají ke své práci učební systém „Logico Picollo“. Na výběr bylo ze tří uzavřených odpovědí. Možnost „Ano, znám, ale nepracuji s ním“ nebyla zvolena ani jednou (graf 12).



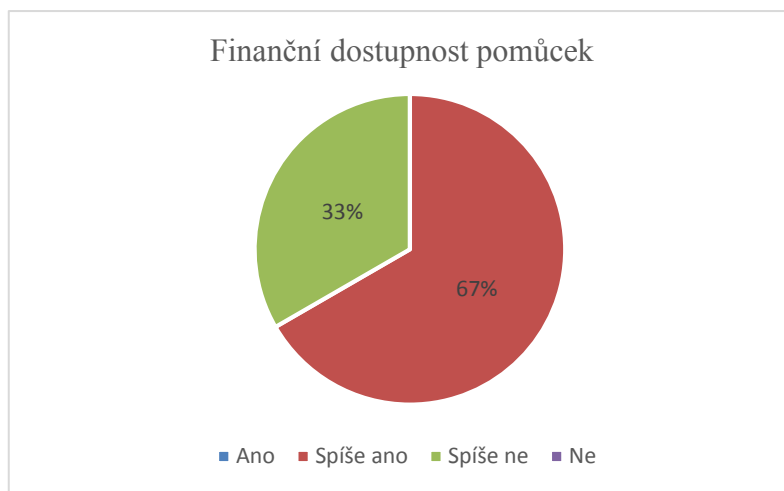
Graf 12 – Znáte učební systém Logico Picollo? Pracujete s ním?

Cílem předposlední otázky bylo zjistit, jaké pomůcky či aktivity pro rozvoj sluchového vnímání mají děti nejraději, jsou u nich oblíbené. Někteří dotazovaní odpověděli pouze jednu pomůcku, jiní jich vypsali více. Nejvíce se respondenti shodli na obrázkových kartách a různých nahrávkách se zvuky z okolí (tabulka 4). Z toho lze usoudit, že právě aktivity s těmito pomůckami by mohly být u dětí nejoblíbenější.

Pomůcka	Odpovědi
Obrázkové karty	5
Zvuky z okolí	5
Poznávání melodií, zpěv	3
Sluchové pexeso	3
Orffovy nástroje	3
Zvukové knihy	2

Tabulka 4 – Jaké pomůcky/aktivity pro rozvoj sluchového vnímání jsou u dětí nejoblíbenější? (např. zvukové pexeso, zvuky zvířat, obrázkové karty apod.)

Poslední, uzavřená otázka byla zaměřena na finanční dostupnost pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání. Ze čtyř možností nebyly ani jednou vybrány možnosti „Ano“ a „Ne“. Za finančně spíše nedostupné, považuje pomůcky třetina respondentů (33%). Většinou odpovědí tak byla možnost „Spíše ano“-viz graf 13.



Graf 13 – Jsou dle Vašeho názoru pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání finančně dostupné?

5.2.2 Dotazník pro pedagogy MŠ běžného typu

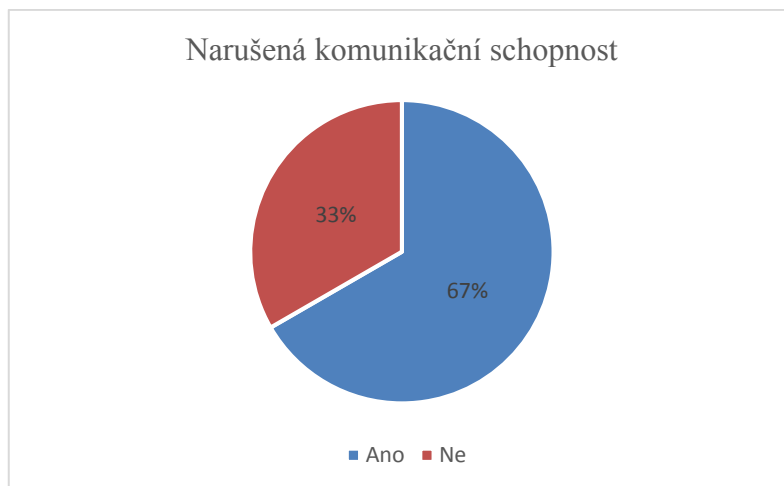
Druhá verze dotazníku zaměřeného na pedagogy běžných MŠ obsahovala otázek čtrnáct. Sedm z nich bylo uzavřených, pět polootevřených a dvě otevřené.

První otázka druhého dotazníku byla polootevřená a sledovala, zda je v mateřských školách běžného typu věnována pozornost logopedické péči. Pokud byla zvolena odpověď „Ano“, bylo třeba doplnit, kdo logopedii s dětmi provádí. Kromě škol dvou respondentů, jí je věnována pozornost ve všech ostatních zúčastněných školách (graf 14). Ve třech případech (8,3 %) ji provádí **logopedický asistent**, v dalších třech **speciální pedagog** se zaměřením na logopedii-surdopedii. Další tři respondenti uvedli **pedagoga** a jeden **externího logopeda**.

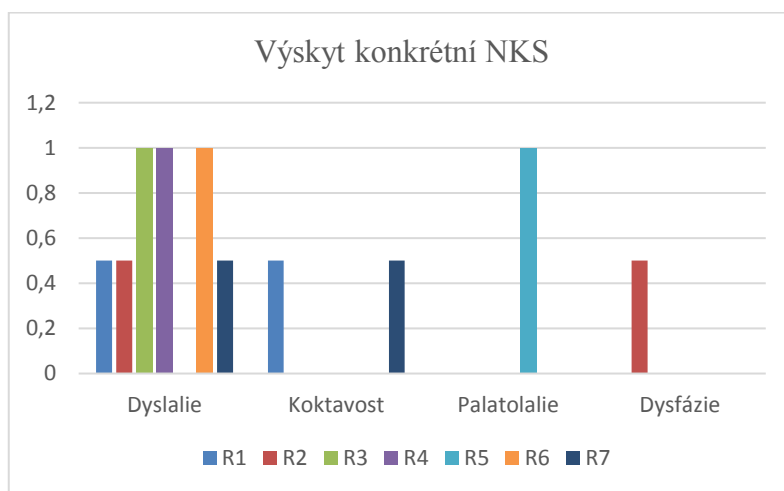


Graf 14 – Věnujete na Vaší škole pozornost logopedické péči?

Další z polootevřených otázek zjišťovala, zda se pedagogové na svém pracovišti setkávají s dětmi s NKS a pokud ano, o jakou konkrétní poruchu řeči se jedná. Z grafu 15 je viditelné, že převážná část respondentů má na své třídě dítě s NKS. V šesti případech se konkrétně jedná o **dyslalii**. Dvakrát byla zmíněna **koktavost**, jednou **dysfázie** a **palatolalie**. Jeden respondent jako odpověď na tuto otázku uvedl hluchotu řešenou dvěma kochleárními implantáty, konkrétní NKS ale bohužel nepopsal. Graf 16 znázorňuje četnost výskytu konkrétních NKS u dětí z MŠ běžného typu.



Graf 15 – Má některé z dětí na Vaší třídě diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost?



Graf 16 – Jakou NKS má diagnostikovanou dítě ve Vaší třídě?

Třetí otázka – otevřená, se již shoduje s prvním dotazníkem pro pedagogy speciálních MŠ. Stejně jako u analýzy předchozího rozhovoru se všichni respondenti shodli na tom, že věnují v rámci každodenních aktivit s dětmi pozornost rozvoji sluchového vnímání, což je velmi pozitivní výsledek. Jednoznačná shoda je viditelně znázorněna grafem 17.



Graf 17 – Rozvíjíte během každodenních aktivit s dětmi sluchové vnímání?

Cílem čtvrté otázky bylo zjistit, jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání jsou v MŠ běžného typu používány. Nejčastěji využívají respondenti hudební nástroje – klavír a Orffovy nástroje. Zajímavou odpovědí dvou respondentů byl „vlastní hlas“. Pokud se dá vlastní hlas označit za pomůcku, byla by to pravděpodobně nejčastější odpověď, protože s vlastním hlasem pracuje v logopedické intervenci každá. Přehled všech odpovědí je znázorněn v tabulce 5.

Pomůcka	Odpovědí
Hudební nástroje	6
Básničky, hry apod.	4
Radio/CD	3
Zvukové hračky	3
Sluchové pexeso	2
Vlastní hlas	2
Obrázkové karty	1

Tabulka 5 – Jaké pomůcky využíváte k rozvoji sluchového vnímání?

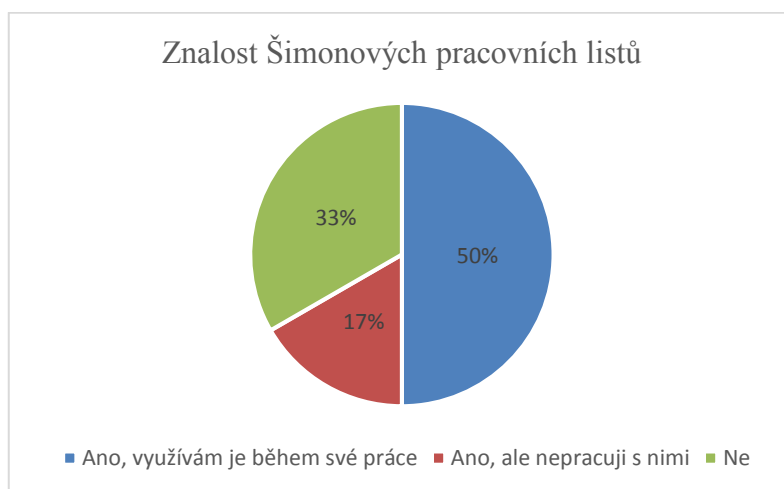
Využívání zvukového pexesa, které tentokrát sledovala pátá otázka, není u pedagogů běžných MŠ tak obvyklé, jako pedagogů z MŠ speciálních. Ke své práci s dětmi ho

využívá pouze polovina z nich, což je oproti speciálním MŠ o 33 % méně. Procentuálně jsou odpovědi vyjádřeny grafem 18.



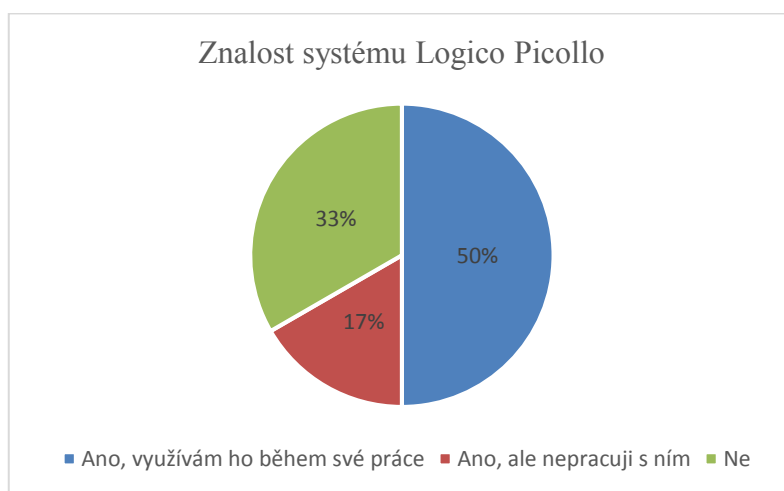
Graf 18 – Využíváte při práci s dětmi zvukové pexeso?

Ve výsledcích odpovědí na šestou otázku zabývající se znalostí a využívaností Šimonových pracovních listů, se již vyskytla i možnost „Ne“. Tuto pomůcku neznají čtyři z dotazovaných (33%). V rámci své práce ji využívá polovina respondentů, což je i tentokrát o 33 % méně než u výsledků prvního dotazníku. Graf 19 názorně vykresluje četnost odpovědí.



Graf 19 – Znáte Šimonovy pracovní listy-sluchové vnímání?

Sedmá otázka uzavřeného typu sledovala povědomí respondentů o systému *Logico Picollo* a jeho využívání během jejich práce. Ve srovnání s prvním dotazníkem tentokrát volili dva respondenti (17%) i možnost „Ano, ale nepracuji s ním“. Pomůcku ale nezná třetina, což je o tři respondenty více než u respondentů ze speciálních MŠ. Grafické znázornění odpovědí je v grafu 20.



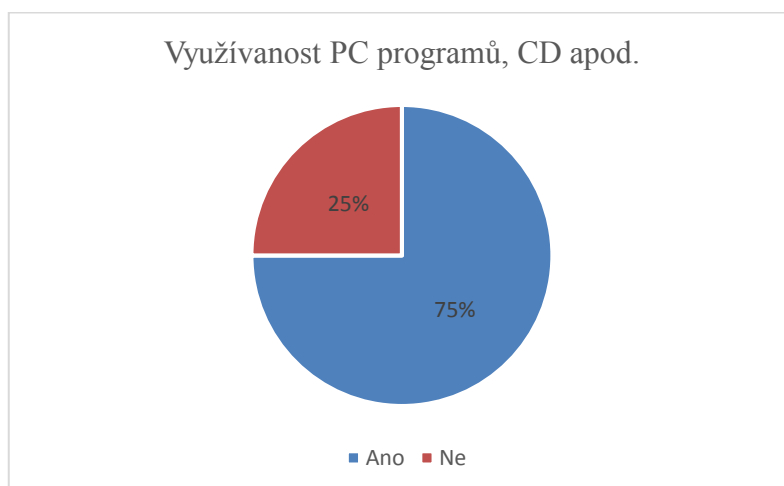
Graf 20 – Znáte učební systém *Logico Picollo*? Pracujete s ním?

Osmá otázka byla zaměřena na využívanost logopedických pomůcek *Obrázková škola* pedagogy. Oproti první analýze ji ale ke své práci využívá jen čtvrtina respondentů, což je o 42 % méně. Pět respondentů (42%) tuto pomůcku nezná. Povědomí o pomůcce mají čtyři z dvanácti dotazovaných, ale v rámci své práce s ní nepracují. Procentuální vyjádření jednotlivých odpovědí je zachyceno v grafu 21.



Graf 21 – Znáte logopedické pomůcky *Obrázková škola*?

Tři čtvrtiny respondentů z běžných MŠ využívá během své práce s předškolními dětmi různé CD programy apod., což v této verzi dotazníku sledovala devátá otázka. Poměr odpovědí představuje graf 22. I v této skupině respondentů byl nejčastěji uveden program z edice *Chytré dítě*. Dále byl uveden CD program *Zvuky kolem nás* a různé nahrávky jak hudební, tak nahrávky běžných zvuků z okolí. Jeden respondent také uvedl CD *Učíme se hrou*. Čtvrtina dotazovaných nevyužívá žádné programy, což je o jednoho (8%) více než v MŠ speciálních. Tabulka 6 zachycuje přehled odpovědí na polootevřenou otázku.

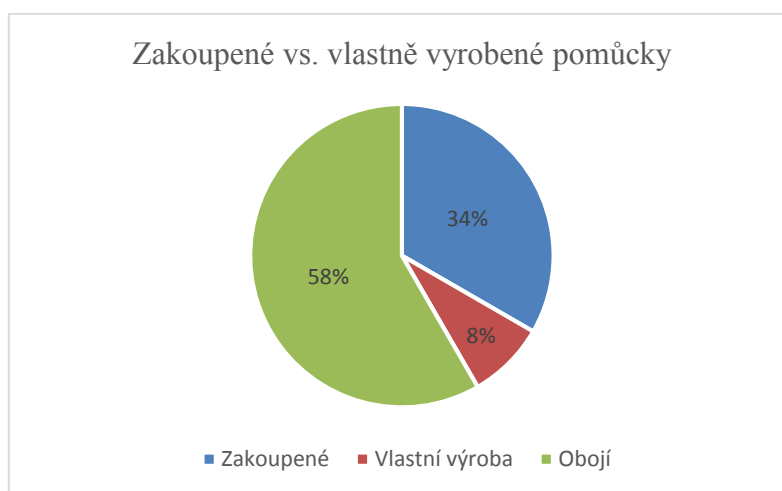


Graf 22 – Využíváte k rozvoji sluchového vnímání PC programy, CD apod.?

PC program, CD apod.	Odpovědi
CD se zvuky zvířat, přírody, dopravy	4
Chytré dítě	5
Zvuky kolem nás	3
Učíme se hrou	1

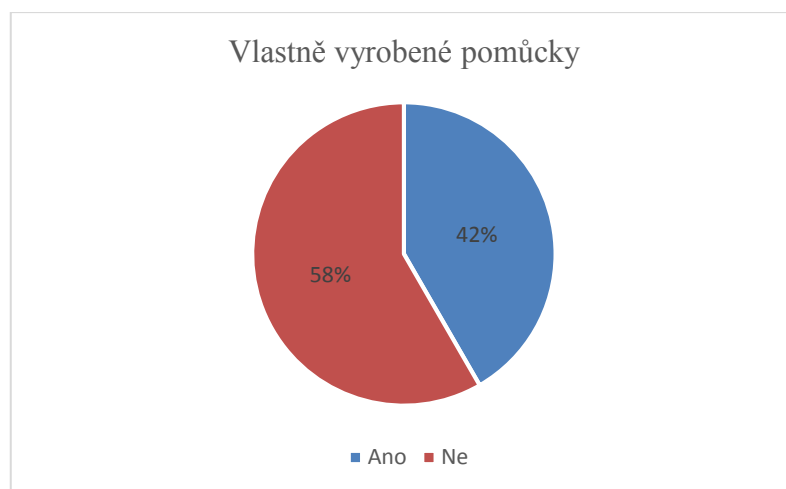
Tabulka 6 – Konkrétní využívané PC programy apod.

Desátá otázka, otevřená, zjišťovala, zda respondenti ke své práci volí spíše zakoupené pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání, nebo pomůcky vlastně vyrobené, případně kombinaci obou. Vlastně vyrobené používá převážně ve své praxi pouze jeden respondent. Stejně jako v první analýze, převládá i zde využívání kombinace zakoupených a vyrobených pomůcek. Tentokrát ale není poměr zvolených odpovědí tak výrazný, jako u první verze dotazníkového šetření. Procentuální vyjádření získaných odpovědí zachycuje graf 23.



Graf 23 – Využíváte během logopedické intervence spíše zakoupené pomůcky nebo pomůcky vlastní výroby?

Otázka jedenáctá byla také totožná s prvním dotazníkem, a to jak v zadání, tak ve výsledcích. V obou případech si více než polovina respondentů nemusí žádné pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání vyrábět sama. Přehled odpovědí na podotázku, jaké konkrétní pomůcky si musí pedagogové sami vyrábět, znázorňuje tabulka 7.

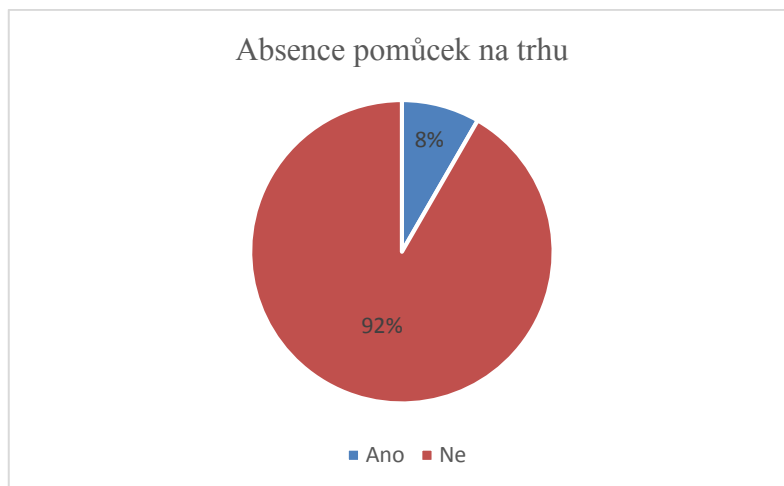


Graf 24 – Musíte si nějaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání vyrábět sami?

Pomůcka	Odpovědí
Chrastítka	1
Nahrávky	1
Hudební nástroje	1
Obrázkové karty	1

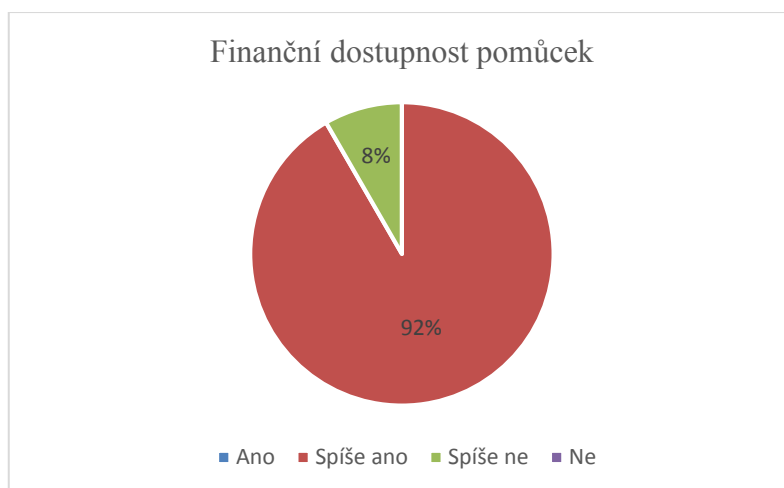
Tabulka 7 – Konkrétní vlastně vyráběné pomůcky

Další ze stejně zadaných otázek sledovala, zda respondentům v praxi chybí nějaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání, případně jaké to jsou. Výsledky dvanácté otázky nejsou ale tak jednoznačné, jako v analýze první. V tomto případě se vyskytl jeden respondent, kterému na trhu nějaká pomůcka chybí, a to konkrétně **cenově dostupné zalaminované kartičky**, např. s dvojicí podobně znějících slov. Grafické znázornění výsledků představuje graf 25.



Graf 25 – Chybí Vám na trhu nějaká pomůcka pro rozvoj sluchového vnímání?

Předposlední otázka zjišťovala, zda považují respondenti pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání za cenově dostupné. Graf 26 znázorňuje procentuální vyjádření získaných odpovědí. Jako spíše dostupné je vnímá převážná většina respondentů a oproti speciálním mateřským školám je to o 15 % více. Spíše nedostupné jsou pomůcky v této analýze pouze pro jednoho respondenta (8%).



Graf 26 – Jsou dle Vašeho názoru pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání finančně dostupné?

Cílem poslední otázky bylo zjistit, se kterými pomůckami pro rozvoj sluchového vnímání pracují předškolní děti nejraději. Nyní se dotazovaní nejvíce shodli na obrázkových kartách, počítačových programech a nahrávkách se zvuky zvířat. Zajímavou odpovědí byla

práce s vlastním hlasem, kterou jeden respondent uvedl. Pro přehled všech odpovědí byla vytvořena tabulka 8.

Pomůcka	Odpovědí
Obrázkové karty	3
Zvuky zvířat	3
PC programy	3
Sluchové pexeso	2
Hudební nástroje	2
Ozvučené hračky	2
Práce s vlastním hlasem	1

Tabulka 8 – Jaké pomůcky/aktivity pro rozvoj sluchového vnímání jsou u dětí nejoblíbenější? (např. zvukové pexeso, zvuky zvířat, obrázkové karty apod.)

5.2.3 Srovnání výsledků výzkumného šetření

Jedním z nejpodstatnějších poznatků výzkumného šetření je fakt, že sluchové vnímání rozvíjí u dětí předškolního věku všichni respondenti (100%). Výsledky obou dotazníků dokázaly, že pedagogové speciálních MŠ mají větší přehled o konkrétních pomůckách k rozvoji této oblasti než jejich kolegové z MŠ běžného typu. Mohlo by to být tím, že ve speciálních mateřských školách přicházejí učitelé častěji do kontaktu s různě postiženými dětmi, logopedické intervenci je věnována větší pozornost a tím pádem je nutné pracovat s širším spektrem pomůcek, které budou pro práci s dítětem nejvhodnější.

Kromě škol dvou respondentů (4%), konkrétně MŠ běžného typu, věnují ve všech předškolních zařízeních pozornost logopedické péči, což je velmi pozitivní výsledek. Provádí ji převážně školský logoped, pedagog, speciální pedagog a v MŠ běžného typu ji má na starost mimo jiné i logopedický asistent. Z hlediska narušené komunikační schopnosti se ve speciálních MŠ setkávají nejvíce s dětmi s opožděným vývojem řeči, v MŠ běžného typu s dyslalií.

Převážná většina dotazovaných vnímá pomůcky pro rozvoj sluchové percepce za finančně spíše dostupné a na trhu jejich nedostatek nepocítuje. Na trhu chybí pomůcka jen jednomu respondentu z běžné mateřské školy, a to větší výběr zalaminovaných a finančně dostupných obrázkových karet, které si nyní musí vyrábět sám.

Jedním z dílčích cílů výzkumného šetření byla komparace pomůcek využívaných v MŠ speciálních a MŠ běžného typu. Z otázky týkající se využívanosti zakoupených či vlastně vyrobených pomůcek vyšlo, že většina respondentů obou typů MŠ preferuje kombinaci pomůcek vyrobených a zakoupených. Otázky zkoumající konkrétní pomůcky používané k rozvoji sluchového vnímání byly zadány v obou verzích dotazníku stejně. A to právě z toho důvodu, aby mohly být jejich výsledky srovnány. Pro lepší přehled jsou pomůcky a počty otevřených odpovědí znázorněny v tabulkách 9 až 12. Z výsledků se zdá, že ve speciálních MŠ jsou pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání využívanější. Je ale možné, že důsledkem je právě větší přehled pedagogů tohoto typu předškolního zařízení o dostupných pomůckách k rozvoji sluchové percepce. Učitelé ve speciálních MŠ ve své praxi pracují více také s PC programy a vlastně vyrobenými pomůckami. Zvukové nahrávky a CD jsou v obou typech předškolních zařízení využívány podobně. Jak v MŠ běžného typu, tak v MŠ speciálních, jsou u dětí oblíbené zvukové nahrávky se známými zvuky z okolí.

Pomůcka	Běžné MŠ	Speciální MŠ
Hudební nástroje	6	6
Rádio	1	2
PC	0	2
CD, nahrávky	3	4
Zvukové hračky (sluchové pexeso, zvuk. loto, zvuk. kostky, chrastítka)	5	6
Obrázkové karty	1	1
Metronom/budík	0	3
Hry (naslouchání, sluchová paměť)	3	1
Bzučák	0	6
Klokanův kufr	0	1

Tabulka 9 – Využívané pomůcky k rozvoji sluchového vnímání

Pomůcka	Běžné MŠ	Speciální MŠ
Chrastítka	1	3
Vlastní nahrávky	1	1
Hudební nástroje	1	0
Obrázkové karty	1	0
Sluchové pexeso	0	2

Tabulka 10 – Vlastně vyráběné pomůcky

Pomůcka	Běžné MŠ	Speciální MŠ
Zvuky okolí	3	5
Naslouchej a hrej si	2	3
Zvuky kolem nás	3	0
Zvířátka v lese	1	0
Učíme se hrou	1	0
Zvuky a ruchy	0	1
PC program Sluníčko	0	2
PC program Měďa	0	2

Tabulka 11 – Využívané PC programy, CD apod.

Pomůcka	Běžné MŠ	Speciální MŠ
Obrázkové karty	3	5
Zvuky z okolí (zvířata, počasí, doprava apod.)	5	5
PC programy	3	1
Hudební nástroje	2	3
Sluchové pexeso	2	3
Zvukové hračky	1	1
Bzučák	0	1
Zvukové knihy	0	2
Písně, poznávání melodií apod.	0	3
Práce s vlastním hlasem	1	0

Tabulka 12 – Srovnání oblíbených pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání u dětí

5.2.4 Analýza zúčastněného pozorování a nestrukturovaného rozhovoru

Další fází výzkumného šetření byla realizace zúčastněného pozorování individuální logopedické péče v jedné mateřské škole pro vady řeči, vedené školskou logopedkou. Terapie probíhala v malé místnosti určené pro logopedickou intervenci. Bylo zde několik skříněk plných logopedických pomůcek, stolní počítač s DVD a malý stolek s logopedickým zrcadlem, u kterého celá terapie probíhá. Na základě nejzajímavějších odpovědí získaných metodou dotazníku byl sestaven pozorovací arch (příloha 3). Cílem pozorování bylo zjistit, kolikrát byly vybrané pomůcky použity, jaký byl zájem o spolupráci s pomůckou ze strany dítěte a jaké další pomůcky k rozvoji sluchové percepce školský logoped zvolil.

Pozorování probíhalo u tří dětí, ve všech případech u chlapců ve věkovém rozhraní 5-6 let. Z hlediska narušené komunikační schopnosti se jednalo o chlapce s dyslalií, dysfázií a opožděným vývojem řeči. Terapie u každého z nich trvala přibližně 40 minut. U všech z chlapců byly k rozvoji sluchového vnímání použity obrázkové karty. Dva chlapci skrze ně procvičovali sluchovou analýzu a syntézu, jeden rozvíjel schopnost naslouchání. Nejčastěji byly obrázkové karty použity u prvního pozorovaného, a to ke třem různým aktivitám. Obrázkové karty byly také jedinou použitou pomůckou, která byla předem připravena v záznamovém archu. Dále zvolila logopedka u všech chlapců obrázkové pracovní listy pro napodobování zvuků zvířat/věcí. Důležitou pomůckou u všech dětí byl lidský hlas, a to jak ten logopeda, tak ten dítěte. Průběh pozorování představují níže zpracované kazuistiky.

Chlapec 1:

První z pozorovaných v rámci logopedické intervence byl pětiletý Vašík, s diagnostikou opožděného vývoje řeči (OVR). Má dyslalickou výslovnost a projevují se u něj také prvky hyperaktivity s poruchou pozornosti (ADHD). Individuální logopedická péče u něj trvala 40 minut.

Po procvičení jazyka před logopedickým zrcadlem zvolila paní logopedka jako další aktivitu **pracovní list s obrázky zvířat a věcí**, u kterých byl napsán jejich zvuk (např. mašinka-ššš, moucha-zzz, had-sss). Paní logopedka vydávala příslušné zvuky a dítě se je snažilo rozpoznat a přiřadit ke správnému obrázku na pracovním listu. Na práci s touto pomůckou se chlapec soustředil, spolupracoval bez výrazných problémů. Dále byly využity **obrázkové karty** k sluchové syntéze, kdy logopedka četla písmeno po písmeni

slova na kartách a dítě mělo slovo složit a správně říci. Chlapec v další fázi přikládal karty na obrázky pracovního listu podle toho, jakou souhlásku dané slovo obsahovalo (např. koza-zzzz, kosa-ssss). I v tomto případě byla soustředěnost i spolupráce ze strany dítěte v pořádku. Poslední použitou pomůckou byla **cvičná deska miniLük** s pracovním sešitem. Tato pomůcka slouží spíše k rozvoji zrakové percepce, ale percepce sluchová je také rozvíjena. Dítě musí například naslouchat sluchovým podnětům, které mu logoped při cvičení dává. V závěru logopedické péče se chlapec již nesoustředil, jeho pozornost ulpívala na okolních předmětech

Chlapec 2:

Druhým dítětem, které bylo součástí pozorování, byl šestiletý Vládík, jehož řeč je dysfatická. Individuální logopedická péče probíhala 35 minut a byla zaměřena na diferenciaci souhlásek T a K.

Z hlediska sluchového vnímání bylo zvoleno **cvičení na sluchovou diferenciaci** – rozlišování zvukově podobných/stejných slov. Paní logopedka četla dvojici slov a dítě mělo určit, zda se jednalo o slova stejná nebo ne. Dále byl použit stejný **pracovní list**, jako u prvního dítěte, včetně stejných aktivit. I u tohoto chlapce byla rozvíjena sluchová syntéza s využitím **obrázkových karet**. Jako následující pomůcku zvolila logopedka **pracovní list se slabikami „koko, kyky, toto“**, který rozvíjel sluchovou diferenciaci problematické oblasti. Nejprve chlapec slova obsahující souhlásku T a K po paní logopedce opakuje, poté společně pojmenovávají části lidského těla, které tyto souhlásky obsahují (např. loket, lýtko, kotník). K rozvoji sluchové paměti si chlapec vybral pomůcku sám. Konkrétně zvolil básničku, kterou znal z minulé terapie. Logopedka básničku četla a dítě do ní doplňovalo slova. Poslední pomůckou využitou k rozvoji sluchového vnímání byla **cvičná deska miniLük**, stejně jako u prvního pozorovaného.

U Vládi byla spolupráce se všemi pomůckami i udržení pozornosti na práci s nimi téměř bezproblémová.

Chlapec 3:

Posledním pozorovaným byl šestiletý Marek s diagnostikou OVR u rizikového novorozence. Délka individuální logopedické péče byla 35 minut.

Terapii začal s pomůckou **Motáme s krtečkem**, která je určena spíše k rozvíjení jemné motoriky a zrakového vnímání, ale ani sluchové vnímání není opomíjeno. Dítě při práci s touto pomůckou musí například reagovat na otázky logopeda nebo společně opakuji, jaká zvířátka byla na obrázku. Bylo viditelné, že ho práce s touto didaktickou pomůckou baví, protože s ní chtěl pracovat znovu. Následně chlapec spolupracoval s **pracovním listem k rozvoji sluchové diferenciaci**. Pro názornost slov (voní x honí, teče x peče, kape x řape) byl list obohacen o obrázky. I u posledního pozorovaného zvolila paní logopedka obrázkové karty, tentokrát se jednalo ale o španělský **soubor obrázkových karet Zaro & Nita**. Pomocí karet se rozvíjí jak zraková, tak sluchová percepce. Marek řadil karty ve správném pořadí podle příběhu vyprávěného školskou logopedkou. Poté chlapec zkusil obrázkové karty seřadit ve správném pořadí sám, a nakonec společně s paní logopedkou příběh převyprávěli. Soustředěnost dítěte na práci byla ale v tomto případě slabší, a to hlavně ke konci terapie.

Poslední fází výzkumného šetření byl nestrukturovaný rozhovor se školskou logopedkou, u níž bylo realizováno také pozorování. Paní logopedka provádí individuální logopedickou péči v MŠ pro vady řeči každý den, pokaždé ale působí na jiné třídě. Třídy jsou v MŠ čtyři, ale školská logopedka má na starost pouze tři z nich, ve čtvrté provádí individuální logopedickou péči zástupkyně ředitelky. Terapie s každým dítětem probíhá přibližně 30 minut. Paní logopedka klade na sluchovou percepci velký důraz. Po každém setkání zapisuje dětem úkoly na sluchovou diferenciaci do notýsků, které doma rodiče s dětmi procvičují. Sama logopedka ale uznává, že spolupráce s rodiči není vždy jednoduchá.

Při rozvoji sluchového vnímání postupuje od rytmizace, přes reprodukci rytmu, sluchovou diferenciaci, první samohlásky, rozlišování sykavek až po souhlásky. U „pomalejších“ dětí je třeba začínat od poznávání zvuků běžného světa, z pomůcek lze využít také zvukové loto, zvukové pexeso nebo u dětí oblíbenou hru *Bim Bam-Hra se zvuky*. Z dalších pomůcek sloužících k rozvoji sluchového vnímání používá paní logopedka bzučák. Ten je častý hlavně v počátcích logopedické péče. Obecně je nutné při výběru pomůcek dbát na jejich atraktivitu, protože čím je pomůcka pro dítě zajímavější, tím je vyšší i zájem o spolupráci. U starších předškolních dětí rozvíjí jazykové schopnosti dle Elkonina. Jedná se o metodu, kdy se dítě nejprve učí, jak z hlásek sestavit slova a až poté se učí označit písmeny

(Elkonin, 2014). Za nejdůležitější pomůcku považuje paní logopedka lidský hlas, bez něhož se logopedická intervence neobejde.

5.3 Dílčí závěr a doporučení pro praxi

První z dílčích cílů, které byly na začátku výzkumného šetření stanoveny, byl formulován v podobě výzkumné otázky takto: „Jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí jsou v současné době nepoužívanější?“. Na základě výsledků můžeme říci, že v praxi jsou k rozvoji sluchové percepce nejvyužívanější obrázkové karty a nahrávky s různými zvuky z okolí, a to jak vlastně vyrobené, tak zakoupené. Dále se v mateřských školách často pracuje s hudebními nástroji, které přitahují i zájem dětí o spolupráci.

Další dílčí cíle sledovány prostřednictvím dvou výzkumných otázek– „Jaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí chybí nebo je jich nedostatek?“ a „Jaká je dostupnost pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání u předškolních dětí na trhu?“, byly také naplněny. Z výsledků výzkumného šetření lze konstatovat, že pomůcek tohoto zaměření je na trhu dostatek a převážně jsou i finančně dostupné.

Poslední výzkumná otázka byla zaměřena na sledování toho, jak se liší využívané pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání v MŠ běžného typu s MŠ speciální. Pomůcky využívané v MŠ speciálních se od MŠ běžného typu výrazně neliší, ale pedagogové běžných mateřských škol mají menší přehled o konkrétních pomůckách, které trh k rozvoji sluchového vnímání nabízí.

Výsledky výzkumného šetření by mohly pomoci začínajícím pedagogům mateřských škol či speciálním pedagogům pracujícím s předškolními dětmi, kteří nemají s pomůckami pro rozvoj sluchového vnímání mnoho zkušeností. Také by mohly sloužit jako inspirace pro zkušené pedagogy, speciální pedagogy, logopedické asistenty, jak by mohli obměnit každodenní aktivity s dětmi a zvýšit tak jejich motivaci ke spolupráci. Protože právě různorodost pomůcek je při práci s dětmi klíčová. Přehled vhodných pomůcek znázorňuje tabulka 13, která by mohla výběr konkrétních pomůcek pro rozvoj sluchové percepce pedagogům ulehčit.

CD	Hry, nástroje	Knihy, sešity	Ostatní
<p>Naslouchej a hrej si</p> 	<p>Orffovy nástroje</p> 	<p>Šimonovy pracovní listy</p> 	<p>Obrázková škola</p> 
<p>Zvuky a ruchy</p> 	<p>Zvukové pexeso</p> 	<p>Diagnostika dítěte předškolního věku</p> 	<p>Logico Piccolo</p> 
<p>Zvuky kolem nás</p> 	<p>Bim Bam: Hra se zvuky</p> 	<p>Diagnostika předškoláka</p> 	<p>Bzučák</p> 
<p>Nahrávky se zvuky:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zvířat • Dopravy • Počasí • Apod. 	<p>Klavír</p> 	<p>Další možnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vlastně vyrobené pracovní listy • Básničky, říkadla • Písničky 	<p>Zaro&Nita</p> 

Tabulka 13 – Vhodné pomůcky k rozvoji sluchového vnímání (zdroj: vlastní výzkumné šetření)

6 Závěr

V teoretické části byl nejprve charakterizován předškolní věk a vývoj jednotlivých oblastí, typických pro toto období. Konkrétně byla představena oblast vnímání, vývoje řeči a socializace v mateřské škole. Další kapitola se věnovala narušené komunikační schopnosti, se kterou se u dětí předškolního věku setkáváme čím dál častěji. Nakonec byla představena problematika logopedické intervence, které je u dětí věnována velká pozornost, a logopedické pomůcky v ní využívané.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo analyzovat v současnosti používané pomůcky k rozvoji sluchového vnímání u předškolních dětí.

První fází kvalitativního výzkumu byla realizace dotazníkového šetření, zaměřeného na pedagogy mateřských škol speciálních a mateřských škol běžného typu. Pro zaměstnance obou typů předškolních zařízení byly sestaveny dvě verze ankety se shodnými klíčovými otázkami, týkajícími se konkrétních pomůcek. Závěrem dotazníkového šetření můžeme říci, že v praxi jsou nejvyužívanější k rozvoji sluchového vnímání nahrávky s různými zvuky z okolí, a to jak vlastně vytvořené, tak zakoupené. Dále se v mateřských školách hodně pracuje s hudebními nástroji, což přitahuje i zájem dětí o spolupráci. Z výsledků lze konstatovat, že pomůcek tohoto zaměření je na trhu dostatek a převážně jsou i finančně dostupné. Pomůcky využívané v MŠ speciálních se od MŠ běžného typu výrazně neliší, ale pedagogové běžných mateřských škol mají menší přehled o konkrétních pomůckách, které trh k rozvoji sluchového vnímání nabízí. Je ale nutné podotknout, že výsledky nelze generalizovat, protože se jedná o malý výzkumný vzorek.

V druhé fázi výzkumného šetření bylo realizováno pozorování individuální logopedické péče v jedné ze speciálních mateřských škol, kterou vedla školská logopedka. Pozorování bylo uzpůsobeno tématu bakalářské práce, takže se sledovaly pouze pomůcky k rozvoji sluchového vnímání, frekvence jejich užití během logopedické péče a zájem dětí nejen o konkrétní pomůcku, ale i spolupráci s ní. Pozorování bylo doplněno nestrukturovaným rozhovorem se školskou logopedkou, která za důležitou logopedickou pomůcku považuje lidský hlas.

Závěrem lze říci, že sluchovému vnímání je třeba věnovat pozornost a neustále ho rozvíjet, protože jen tak můžeme docílit správného vývoje komunikačních schopností. K rozvoji této oblasti existuje na trhu velké množství pomůcek, které přitáhnou dětskou pozornost a zvýší jejich motivaci ke spolupráci.

Pro získání širšího spektra využívaných pomůcek by mohla být práce rozšířena o být realizaci výzkumného šetření ve větším výzkumném vzorku či komparaci využívaných pomůcek v logopedické praxi v zahraničí s pomůckami využívanými u nás.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ČESKO. Zákon č. 178/2016 Sb. ze dne 8.6.2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR*, 2016, částka 68. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3822-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

DVOŘÁK, Josef. *Slovní patlavost: Verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1999. ISBN 80-902536-0-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: Terminologický a výkladový. 2*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

FRANČÍKOVÁ, Renata a Eva ŠTANCLOVÁ. *Šimonovy pracovní listy 15: Rozvoj sluchového vnímání. 1*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-577-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie/patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: Prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.

MATEJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1233-0.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-484-86.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN 14-679-78.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-0752_8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

TĚTHALOVÁ, Marie. Logopedická prevence podporuje zdravý rozvoj řeči. *Informatorium* 3-8 [online]. 2013 [cit. 2017-03-11]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek9398.htm>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

Internetové zdroje

Granna Bim Bam: Hra se zvuky. *Hračky vzdělávací* [online]. ©2013 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <https://www.hrackyvzdelavacky.cz/bim-bam.html>

Rytmické hudební nástroje pro děti. *Hudební studio Amadeus Records* [online]. ©2009 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.amadeusrecords.cz/detail-produktu/23-rytmicke-hudebni-nastroje-pro-deti.html>

Auditory Perception: Cognitive Ability-Neuropsychology. *CogniFit* [online]. ©2017 [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: <https://www.cognifit.com/science/cognitive-skills/auditory-perception>

Obrázkové kartičky. *Obrázková škola – Internetový obchod Oskola* [online]. ©2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.obrazkova-skola.cz/obrazkove-karticky>

Logico Piccolo. *Nakladatelství Mutabene* [online]. [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://www.mutabene.cz/logico-piccolo/c-1165/>

Bzučák pro dyslektiky. *Didaktické pomůcky a hračky – AMOSEK* [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <https://www.amosek.cz/Bzucak-pro-dyslektiky-d635.htm>

Poslechni a poznej zvuky. Co je to? - Zvuky a ruchy 1. *Audioteka.cz - Audioknihy* [online]. ©2011-2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://audioteka.com/cz/audiobook/co-je-to-zvuky-a-ruchy-1>

Pro odborníky. *Asociace klinických logopedů České republiky-sdružení odborníků z oblasti logopedie* [online]. ©2017 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/>

Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina [online]. ©2014 [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/uvod/strucna-charakteristika-metody/>

Zvukové pexeso. *HRAS svět deskových her a hlavolamů* [online]. ©2017 [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.hras.cz/spolecenske-hry/detske-hry/zvukove-pexeso>

Naslouchej a hrej si. *Chytré dítě – učíme děti přemýšlet* [online]. [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.chytredite.cz/Naslouchej/default.htm>

Klokanův kufr. *Klokanův kufr* [online]. Brno: Středisko volného času Lužánky [cit. 2017-04-19]. Dostupné z: <http://www.klokanuvkufr.cz/klokanuv-kufr/>

8 Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro pedagogy speciálních MŠ

Příloha 2 – Dotazník pro pedagogy MŠ běžného typu

Příloha 3 – Pozorovací arch

Příloha 1 - Dotazník pro pedagogy speciálních MŠ

Dobrý den,

Jmenuji se Martina Kohoutová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své bakalářské práce provádím výzkumné šetření na téma „*Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku*“ a byla bych Vám velmi vděčná za spolupráci na tomto dotazníku. Vyplnění dotazníku nevyžaduje příliš času, je čistě anonymní a výsledky šetření budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce. V anketě převažují uzavřené otázky, v otevřených otázkách prosím o co nejvíce možných informací.

Děkuji za Váš čas a spolupráci!

1) Jak často probíhá na Vaší škole individuální logopedická péče?

- a. 1x týdně
- b. Vícekrát v týdnu
- c. 1x za 14 dní
- d. 1x měsíčně
- e. Jiné

2) Kdo provádí s dětmi logopedickou péči v průběhu dne?

- a. Školský logoped
- b. Pedagog
- c. Speciální pedagog
- d. Jiné

3) S jakou narušenou komunikační schopností se setkáváte nejčastěji?

- a. Vývojová dysfázie
- b. Opožděný vývoj řeči
- c. Dyslálie

d. Jiné

4) Rozvíjíte během každodenních aktivit s dětmi sluchové vnímání?

- a. Ano
- b. Ne

5) S jakými pomůckami pro rozvoj sluchového vnímání během logopedické intervence pracujete?

.....
.....
.....

6) Využíváte při práci s dětmi zvukové pexeso?

- a. Ano
- b. Ne

7) Znáte logopedické pomůcky *Obrázková škola*?

- a. Ano, využívám je během své práce
- b. Ano, ale nepracuji s nimi
- c. Ne

8) Znáte Šimonovy pracovní listy-sluchové vnímání?

- a. Ano, využívám je během své práce
- b. Ano, ale nepracuji s nimi
- c. Ne

9) Využíváte během logopedické intervence spíše zakoupené pomůcky nebo pomůcky vlastní výroby?

- a. Zakoupené pomůcky
- b. Vlastně vyrobené pomůcky
- c. Obojí

10) Musíte si nějaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání vyrábět sami?

a. Ano

Jaké?

.....
.....

b. Ne

11) Chybí Vám na trhu nějaká pomůcka pro rozvoj sluchového vnímání?

a. Ano

Jaká?

.....
.....

b. Ne

12) Využíváte k rozvoji sluchového vnímání PC programy, CD apod.?

a. Ano

Jaké?

.....
.....

b. Ne

13) Znáte učební systém Logico Picollo? Pracujete s ním?

a. Ano, znám a využívám jej během své práce

b. Ano, znám, ale nepracuji s ním

c. Ne, neznám

14) Jaké pomůcky/aktivity pro rozvoj sluchového vnímání jsou u dětí nejoblíbenější?

(např. zvukové pexeso, zvuky zvířat, obrázkové karty apod.)

.....
.....
.....

15) Jsou dle Vašeho názoru pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání finančně dostupné?

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

Příloha 2 – Dotazník pro pedagogy MŠ běžného typu

Dobrý den,

Jmenuji se Martina Kohoutová a jsem studentkou 3. ročníku oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své bakalářské práce provádím výzkumné šetření na téma „*Využití pomůcek pro rozvoj sluchového vnímání v logopedické intervenci u dětí předškolního věku*“ a byla bych Vám velmi vděčná za spolupráci na tomto dotazníku. Vyplnění dotazníku nevyžaduje příliš času, je čistě anonymní a výsledky šetření budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce. V anketě převažují uzavřené otázky, v otevřených otázkách prosím o co nejvíce možných informací.

Děkuji za Váš čas a spolupráci!

1) Věnujete na Vaší škole pozornost logopedické péči?

a. Ano

Kdo ji provádí?

.....
.....

b. Ne

2) Má některé z dětí ve Vaší třídě diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost?

a. Ano

Jakou?

.....
.....

b. Ne

3) Rozvíjíte během každodenních aktivit s dětmi sluchové vnímání?

a. Ano

b. Ne

4) Jaké k tomu využíváte pomůcky?

.....

.....

.....

5) Využíváte při práci s dětmi zvukové pexeso?

- a. Ano
- b. Ne

6) Znáte Šimonovy pracovní listy?

- a. Ano, využívám je během své práce
- b. Ano, ale nepracuji s nimi
- c. Ne

7) Znáte učební systém *Logico Picollo*? Pracujete s ním?

- a. Ano, znám a využívám jej během své práce
- b. Ano, znám, ale nepracuji s ním
- c. Ne, neznám

8) Znáte logopedické pomůcky *Obrázková škola*?

- a. Ano, využívám je během své práce
- b. Ano, ale nepracuji s nimi
- c. Ne

9) Využíváte k rozvoji sluchového vnímání PC programy, CD apod.?

a. Ano

Jaké?

.....
.....

b. Ne

10) Využíváte během logopedické intervence spíše zakoupené pomůcky nebo pomůcky vlastní výroby?

a. Zakoupené pomůcky

b. Vlastně vyrobené pomůcky

c. Obojí

11) Musíte si nějaké pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání vyrábět sami?

a. Ano

Jaké?

.....
.....

b. Ne

12) Chybí Vám na trhu nějaká pomůcka pro rozvoj sluchového vnímání?

a. Ano

Jaká?

.....
.....

b. Ne

13) Jsou dle Vašeho názoru pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání finančně dostupné?

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

14) Jaké pomůcky/aktivity pro rozvoj sluchového vnímání jsou u dětí nejoblíbenější?
(např. zvukové pexeso, zvuky zvířat, obrázkové karty apod.)

.....

.....

.....

Příloha 3 – Pozorovací arch

	Dítě 1	Dítě 2	Dítě 3
Věk			
NKS			
Doba ILP			
Bim Bam (Granna)			
Zvukové pexeso			
Obrázkové karty			
Bzučák			
Jiná pomůcka			
Pomůcka zvolena dítětem			
Soustředěnost dítěte na práci			